

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



DISSERTAÇÃO

MUDANÇAS NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO 1.º CICLO NO QUADRO DE BOLONHA

CÁTIA FILIPA MARQUES DOS SANTOS

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DA EDUCAÇÃO



DISSERTAÇÃO

MUDANÇAS NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO 1.º CICLO NO QUADRO DE BOLONHA

CÁTIA FILIPA MARQUES DOS SANTOS

DISSERTAÇÃO ORIENTADA PELA PROF. DOUTORA MARIA MANUELA FRANCO ESTEVES

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2011

AGRADECIMENTOS

Um trabalho desta dimensão poderá ser escrito por uma pessoa só, contudo, nada faria sentido se não existissem tantas outras pessoas que todos os dias, cada uma à sua maneira, nos fazem acreditar que conseguimos concretizar tudo aquilo a que nos propomos. São algumas dessas pessoas a quem dirijo os meus agradecimentos.

À Prof. Dr.^a Manuela Esteves, um especial agradecimento por todas as palavras certas, sabedoria e rigor com que me orientou.

Aos meus pais, meus eternos formadores. As palavras são poucas para agradecer tudo o que representam para mim. À minha irmã, amiga de todo o sempre e alma gémea. À Leonor, luz dos meus olhos. Tão pequena, mas tão inspiradora. Que nos momentos em que não havia rumo, me fez sorrir e me iluminou o caminho.

Às minhas queridas amigas e companheiras de jornada, Mónica e Ana. Nada seria possível sem a *tríade*. Obrigada por tornarem esta aventura enriquecedora em todos os sentidos.

Um especial agradecimento a todos os docentes que se prontificaram a colaborar como entrevistados neste estudo.

A quem sempre me deu tudo sem nada exigir... Ricardo, obrigada por estares sempre disponível e por me fazeres acreditar...

A todos aqueles que fizeram parte desta caminhada e que não menciono, muito obrigada.

RESUMO

Com este estudo, pretendemos descrever o decurso do processo de reformulação curricular decorrente do Processo de Bolonha de um curso de formação de professores do 1.º Ciclo, no contexto de uma instituição de ensino superior. Procurámos conhecer as expectativas iniciais dos entrevistados acerca das mudanças induzidas pelo processo de Bolonha, assim como conhecer a sua opinião sobre a adequação das mudanças para o desenvolvimento da qualidade e propostas futuras dos entrevistados relativas a melhorias desejáveis do currículo.

Desenvolvemos um estudo exploratório, de natureza qualitativa, sustentado num processo de recolha de dados através de entrevistas semi-directivas, realizadas a cinco docentes de uma instituição de ensino superior pública.

A dissertação é composta por duas partes: a primeira respeita ao enquadramento teórico-conceptual e normativo do tema em estudo. A segunda parte refere-se à fundamentação metodológica, à apresentação e discussão de resultados. No que concerne ao enquadramento teórico-conceptual e normativo, estudamos a temática a partir de referências teóricas, atribuindo atenção à formação inicial de professores em Portugal e ao currículo de formação. Para além disso, explicitamos o quadro normativo actual da formação actual de professores, dando especial ênfase aos documentos legais que a fundamentam. A partir dos registos dos discursos obtidos, interpretamos os dados recolhidos e discutimo-los de modo a responder às questões definidas.

Os resultados a que chegamos neste estudo permitiram-nos concluir que os docentes da instituição relegaram para segundo plano a sua participação activa na definição da política educativa, alheando-se do processo de decisão das alterações curriculares. Para além disso, constatámos que a participação dos docentes no processo de decisão sobre as alterações curriculares foi pouco significativa, sem que os mesmos se envolvessem na reorganização do

plano de estudos da formação inicial de professores, partindo dos normativos jurídicos. Sugerimos ainda extensões de investigação que poderão ser realizadas a partir deste estudo.

Palavras-chave: *Formação inicial de professores, Currículo de formação, Processo de Bolonha*

ABSTRACT

With this study, we intend to describe the course of the curriculum reform arising from the Bologna Process for the 1st cycle teacher educator's course, in the context of an institution of higher education. We seek to meet their initial expectations about the changes induced by the Bologna Process as well as learn the opinions of the interviewed about the appropriateness of changes to the development of quality and future proposals related to the interviewed desired improvements in the curriculum.

We have developed an exploratory study, of qualitative nature, supported by a process of data collection through a semi-directive interviews. We have interviewed five teachers, who attend a higher education public institution.

The dissertation consists of two parts: the first regards the theoretical framework-conceptual and normative study of the subject. The second part refers to the methodological bases, presentation and discussion of results. Regarding the theoretical, conceptual and normative framework, we give attention to initial teacher training in Portugal and the training curriculum. In addition, we explain the current framework of the teacher education, with special emphasis on legal documents that underlie it. From the speeches of the interviewed persons we interpret data collected and discuss them in order to answer the questions previously defined.

The results we have reached in this study, allowed us to conclude that teachers of the institution didn't participated actively in setting educational policy, alienating themselves from the decision process of curricular changes. Furthermore, we found that the participation of teachers in decision-making about the curriculum changes was minimal. So, the teacher

educators showed a weak involvement in the reorganization of the curriculum of initial teacher training, based on the legal documents. We also suggest extensions of research which may result from this study.

Keywords: *Initial teacher education, curriculum training, Bologna Process*

ÍNDICE

Introdução	1
I Parte - Enquadramento Teórico-conceptual e normativo	5
Capítulo I - A Formação Inicial de Professores em Portugal	5
Capítulo II – O Currículo de Formação	11
2.1. Evolução histórica do conceito de currículo	11
2.2. Conceitos de currículo na actualidade	14
2.3. Desenvolvimento curricular	25
2.4. Componentes do currículo	29
Capítulo III – Quadro Normativo Actual da Formação Inicial de Professores	33
II Parte – Estudo Empírico	36
Capítulo IV – Fundamentação Metodológica	36
1. Problema e questões de investigação	36
2. Desenho da investigação	36
3. Caracterização dos sujeitos do estudo	38
4. Procedimento de recolha de dados	39
5. Análise de conteúdo	40
Capítulo V – Apresentação dos Resultados	42
1. Expectativas suscitadas pelo Processo de Bolonha	44
2. Conhecimento deficiente do Processo de Bolonha	46
3. Características da Formação Inicial de Professores	48
4. Processo de decisão sobre a introdução das alterações curriculares na escola	62
5. Avaliação positiva da qualidade do novo currículo	66
6. Avaliação negativa da qualidade do novo currículo	69
7. Reacções dos professores à mudança	76
8. Propostas para o futuro	80
Capítulo VI – Discussão dos Resultados	84
Conclusões	97
Bibliografia	102

ÍNDICE DE ANEXOS EM CD-ROM

Anexo 1 – Guião de entrevista

Anexo 2 – Protocolos de entrevistas A, B, C, D, E

Anexo 3 – Matriz de análise das entrevistas A, B, C, D, E

Anexo 4 – Matriz global de análise de conteúdo

Anexo 5 – Registo áudio das entrevistas B, C, D, E. (Por ter sido gravada em suporte de cassette, não nos foi possível incluir o registo áudio da entrevista A).

INTRODUÇÃO

A entrada em vigor do Processo de Bolonha nos cursos de formação inicial de professores em escolas superiores portuguesas, veio alimentar a discussão pública sobre as opções pedagógicas e metodológicas assumidas pelas instituições. Na verdade, importa reflectir sobre o que se pretende da formação de professores a fim de proporcionar uma melhor formação aos estudantes.

Aproveitar a possibilidade que Bolonha “dá” às instituições de ensino para reformularem os seus planos de estudo, por via das alterações exigidas, é pensar no futuro da educação. Assim, o presente estudo tem como eixo principal investigar se a oportunidade dada às instituições de ensino superior para reformular os seus planos de estudo foi aproveitada, sendo forte a convicção de que a formação de professores em Portugal assiste, mais uma vez, a reestruturações profundas no que respeita aos seus currículos, tendo como pano de fundo o Processo de Bolonha. A reorganização do ensino superior no contexto do Processo de Bolonha oferece potencialidades históricas por forma a se repensar a formação de professores. O espírito de Bolonha e a flexibilidade de percursos formativos que lhe está inerente, subentendem abordagens inovadoras e, por tal, o Processo de Bolonha deveriam assumir um papel preponderante na concretização de mudanças.

A questão central do nosso estudo, que queríamos ver respondida, foi a compreensão das mudanças curriculares ocorridas numa instituição de ensino superior decorrentes do Processo de Bolonha. Desta forma e, uma vez contemplada a importância da reorganização curricular dos cursos de formação de professores, foram várias as questões específicas que colocámos: *Que juízo de valor a instituição fez sobre o normativo jurídico n.º 43/2007? Como decorreu o processo de decisão sobre as alterações curriculares introduzidas? Quais*

as principais dificuldades da instituição para se adaptar às mudanças preconizadas pelo decreto-lei? Que avaliação os entrevistados fazem do novo plano de estudos? Qual o perfil de professor que a instituição pretende formar?

No âmbito da formação inicial de professores, julgamos que este estudo se revela um contributo importante para reflectir sobre os planos de estudos das instituições de formação inicial, ajudando a compreender onde se encontram algumas falhas que, posteriormente, se reflectem na actuação dos professores de 1º Ciclo do Ensino Básico. Não podemos deixar de referir a importância actual que a temática do Processo de Bolonha assume, no que respeita aos vários estudos e artigos publicados por autores nacionais, em que a preocupação com a formação de professores transparece. Desta forma, cremos que esta investigação se revela pertinente, do ponto de vista social, para fornecer informações que ajudem à reflexão desta temática, tendo como ponto de partida uma instituição de formação inicial de professores.

Neste estudo procurámos abordar estas questões a partir das perspectivas de alguns professores da instituição estudada.

A estrutura desta dissertação organiza-se em duas partes, sendo a *I parte* destinada ao enquadramento teórico-conceptual e normativo e a *II parte* ao estudo empírico.

No capítulo I, da *I parte*, é apresentada a revisão da literatura, para fazer o enquadramento teórico-conceptual bem como à análise documental que permitiu o enquadramento normativo. Neste enquadramento, pretendemos traçar a evolução histórica da formação inicial de professores em Portugal, através de uma linha cronológica definida em que se sucedem os vários acontecimentos mais marcantes do ponto de vista educativo e que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a mudança da formação dos professores no quadro das instituições de formação. Para conseguirmos compreender como se processaram tais alterações, foi importante conhecer os suportes teóricos que sustentaram determinadas

opções tomadas no decorrer do tempo. Tornou-se assim, fundamental, aprofundar conhecimentos acerca do “currículo”, enquanto conceito ambíguo e sujeito a várias definições por parte de diversos estudiosos e perceber como sucedeu a sua evolução. O campo curricular, ao emergir na transição do século XIX para o século XX, é alvo de uma metamorfose a partir de necessidades fundamentalmente administrativas e com o intuito de estruturar o sistema educativo. É disso, precisamente, que pretendemos também dar conta nesta parte do trabalho revelando como a conceptualização deste objecto se modificou ao longo dos tempos.

Para além disso, dissertamos também sobre o que se entende por desenvolvimento curricular, mencionando os vários modelos que o suportam e, discurremos sobre as componentes que constituem o currículo e como as mesmas se interligam aquando da elaboração do currículo.

Por último, no capítulo III, enquadrámos a formação inicial de professores no contexto normativo português, à luz da legislação vigente e das orientações preconizadas para o ensino superior presentes nos documentos analisados.

A *II parte* contempla o estudo empírico, iniciando-se com o capítulo IV, em que explicitamos o enquadramento metodológico adoptado no estudo, atendendo ao problema e aos objectivos definidos. O nosso estudo assumiu a natureza de um estudo exploratório. Interessou-nos, sobretudo, auscultar os entrevistados sobre o processo das alterações introduzidas e a implementação do novo plano de estudos. Questionámos os professores de uma instituição de formação sobre vários aspectos nomeadamente as mudanças que ocorreram quando compararam o plano de estudos actual com o anterior. Procurámos, igualmente, perceber qual a avaliação que fazem do actual plano de estudos. Averiguámos

ainda as propostas que os professores consideravam para melhorar no futuro a formação inicial de professores.

No mesmo capítulo, caracterizámos os sujeitos envolvidos no estudo, o procedimento da recolha de dados e a técnica de análise dos mesmos. Os capítulos V e VI são dedicados à apresentação e discussão dos resultados.

Acabado este estudo, acreditamos estar a contribuir para se compreender o Processo de Bolonha, materializado nos decretos-lei que regulamentam tanto o ensino superior em geral, como a formação de professores em particular. Em última análise, esperamos estar a fornecer um suporte inicial que permita a elaboração de mais estudos desta natureza noutros contextos, para aferir de forma mais criteriosa e aprofundada as respostas às questões colocadas neste estudo.

I PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL E NORMATIVO

Capítulo I - A Formação Inicial de Professores em Portugal

O campo da formação de professores incidiu na primeira metade do século XIX, de acordo com Pintassilgo, Mogarro e Henriques (2009:7), em “algumas experiências de formação, tendo por base o ensino mútuo e o contexto militar” passando, posteriormente, por diversos “ensaios de formação” sustentados no Método Castilho. A criação de Escolas Normais, no período das reformas liberais do Ensino Primário, trouxe a consagração prática da “ideia de que para se ser professor era necessária uma formação relativamente longa no interior de instituições vocacionadas para o efeito” (Pintassilgo, Mogarro e Henriques, 2009:7).

Ao ensino normal foi reconhecida a importância durante o período republicano e, ao mesmo tempo, à formação de professores foi entendida, a partir de 1911, como “fundamental na concepção da educação como motor do desenvolvimento e progresso do país” (Mogarro, 2009:18). A reforma do ensino normal primário volta a ser, por várias vezes, objecto de legislação ao longo do período de governo republicano, na tentativa de “enquadrar a formação dos alunos mestres do ponto de vista filosófico e científico” (Mogarro, 2009:21), num esforço regular de aperfeiçoamento pedagógico.

Portugal surge em último lugar nas estatísticas europeias ao nível das taxas de escolarização, níveis de alfabetização e despesas com a educação; situação que se foi modificando com as novas realidades sócio-económicas emergentes. Com efeito, os anos 50 e 60 correspondem a um período em que é necessário o investimento na reconstrução

económica mundial e a escola surge, como anteriormente referido, como forma de dar respostas a todas essas exigências.

A ditadura militar iniciada com o golpe de Estado, em 1926, e depois o Estado Novo, dão início a uma nova fase no que respeita à formação de professores, configurada agora por uma organização totalmente diferente da anterior, tendo por base objectivos definidos pelo regime salazarista, orientados para “uma política sistemática de destruição da educação republicana” (Mogarro, 2009:25). As escolas normais foram extintas e substituídas pelas escolas do magistério primário sendo os valores basilares do regime – ordem e autoridade, traduzidos na trilogia “Deus, Pátria e Família”. Foram estabelecidos os processos pelos quais a formação e a escola se orientariam para inculcarem valores marcadamente nacionalistas, conservadores e católicos nos alunos. O novo modelo de formação de professores assentava agora em disciplinas mais direccionadas para a prática, “devidamente adaptadas aos princípios fundamentais do regime e da concepção que este tinha da função de professor” (Mogarro, 2009:26).

Na década de 60, assiste-se em Portugal à diminuição do poder absoluto de Salazar, revelando-se o modelo então vigente esgotado na sua capacidade de resposta às pressões internacionais e à própria dinâmica interna.

Ainda naquela época, os programas de formação de professores do Ensino Primário orientavam-se no sentido de assegurar um equilíbrio entre componentes académicas, pedagógicas e práticas. O modelo então adoptado focava a preparação dos professores essencialmente na transmissão de conhecimentos. Estes modelos de ensino revelavam a inexistência de uma adequada articulação entre teoria e prática, privilegiando-se um ensino expositivo, com apelo a um papel passivo por parte dos alunos, sob orientações muito rígidas

e exclusivas por parte dos formadores. As práticas assentavam principalmente na teorização de conteúdos com recurso à memorização.

Nos anos 69 a 71, no decorrer da Primavera Marcelista surge a promessa de modernização do sistema educativo e, posteriormente, com as sucessivas alterações políticas e sociais, aprofunda-se uma crise de identidade no seio da profissão docente.

No que respeita ao currículo e, tal como nos diz Roldão (1994:12), “a situação sócio-política vivida em Portugal durante o regime salazarista levou a uma dinâmica bem diversa no domínio curricular”. Consequentemente, sucederam-se várias mudanças de fundo e alterações curriculares, de entre as quais se salientam duas linhas teóricas bastante divergentes: uma focada para a estrutura das ciências e para as práticas de cariz científico, centrada no aluno e na “valorização dos seus interesses e promoção da sua autonomia como pessoa e futuro cidadão” (Roldão, 1994:13) e outra, com influências claramente behavioristas. Esta última visou, grosso modo, implementar “regras formais da planificação e avaliação derivadas da taxonomia de Bloom” (Roldão, 1994:13), expressa na “designação inadequada de «pedagogia por objectivos»” (Roldão, 1994:13).

Convém referir que, após o marasmo vivido em termos de inovações curriculares, as transformações anteriormente mencionadas vieram caotizar a incorporação das diversas perspectivas teóricas nos currículos de formação em Portugal.

A Revolução do 25 de Abril de 1974 permitiu um conjunto de alterações de índole curricular, sendo que a primeira primou pela supressão das disciplinas relacionadas com o antigo regime (salazarista), tendo-se alterado umas tantas e criado outras. Seguiram-se mais quatro reformas curriculares, em que se tentava unificar a componente teórica e componente prática de formação.

Após 1974, o Estado evidenciou uma preocupação com a construção da Escola Democrática, que primava essencialmente pelo princípio de igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso educativo. Como seria esperado, este facto impôs um novo desafio na formação de professores, mais concretamente na formação inicial. A década de 70 é, deste modo, um período em que a formação de professores se encontra no centro das discussões. Nos anos 80, as ciências da educação tornavam-se o núcleo forte do currículo da formação de professores do ensino elementar e, em simultâneo, as escolas do magistério primário foram sendo gradualmente substituídas pelas escolas superiores de educação, integradas nos institutos politécnicos. É também evidente que as mudanças anteriormente descritas não surtiram alterações significativas no que respeita aos programas, conteúdos e metodologias em vigor, uma vez que o curso de formação inicial de professores primava ainda pelo recurso ao método expositivo, era bastante teórico e sem articulação com a prática. Os modelos de prática pedagógica com recurso a estágios desenvolvidos em contextos de práticas tradicionais não fomentavam processos de reflexão e análise sobre as práticas.

A formação de professores ganha novo fôlego a partir de 80, em que é visível a preocupação em reformar o ensino, existindo a necessidade de substituir o papel centralizador e burocrático do Estado por uma função de regulação e avaliação das práticas.

Neste quadro surge pela primeira vez, uma Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, com o intuito de estabelecer “o quadro geral do sistema educativo” (LBSE, 1986, art.º 1.º), dando assim legitimidade a princípios perfilhados em algumas instituições de formação de professores.

É também naquela época que a formação de professores passou a ser encarada como tarefa exclusiva das escolas superiores de educação e das universidades; as qualificações

académicas e profissionais passam a ser atribuídas por essas instituições, sendo os graus de bacharelato e licenciatura considerados essenciais para leccionar.

Debruçando-nos um pouco sobre a articulação entre a formação teórica e formação prática, fulcral para o nosso estudo e, tentando descrever como esta foi sendo realizada ao longo dos anos, rapidamente percebemos que coexistiram vários modelos estruturais de formação no que se refere à formação de professores para os níveis de ensino pós-primários. Partindo do modelo de formação que mais marcou a formação de professores, ainda concebido durante o período do Estado Novo e reformulado depois em 1974, percebemos que o mesmo compreendia a formação em 3 fases, dentre as quais o curso de Ciências Pedagógicas frequentado na Universidade.

O referido Curso de Ciências Pedagógicas é extinto em 1974, sendo que a prática pedagógica realizada e supervisionada na escola é mais valorizada. Este modelo de estágio – o denominado estágio clássico – sofre uma reformulação em 1979 e emerge a profissionalização em exercício, resolvendo desta forma o problema dos professores que se encontravam no ensino sem profissionalização. Mais tarde, em 1988, surge a profissionalização em serviço, que compreende uma formação em Ciências da Educação, ministrada pela universidade ou pelas Escolas Superiores de Educação e um projecto de Formação e Acção Pedagógica a desenvolver na escola. No que se refere à educação pré-escolar e ao ensino primário, o modelo estrutural de formação era mais uniforme.

No decorrer das décadas, foram realizadas algumas mudanças nas práticas de preparação para a docência, na formação inicial de professores embora ainda seja recorrente observar práticas que privilegiam os modelos tradicionais de ensino.

Nos últimos anos têm-se ensaiado modelos de formação inicial que facilitam a articulação entre teoria e prática decorrente, em parte, da reflexão sobre a acção pedagógica e de acordo com os princípios e objectivos do sistema educativo português.

A formação de professores tem sido alvo, de há uns anos a esta parte, de uma série de transformações (iniciadas nas décadas de 70 e 80 do século XX), levadas a cabo sob influência da União Europeia. Nos anos 80, como afirma Formosinho (2009:73) “ os professores de crianças deixaram (...) de ter uma formação de nível médio e passaram a ter uma formação de ensino superior (...) com a criação das Escolas Superiores de Educação e com a entrada das novas universidades na formação de educadores de infância e de professores do ensino primário.”

Toda a área da formação de professores envolve situações de mudança e de estratégia, sendo que as condições desdobram-se em diferentes níveis como os factores económicos, culturais, sociais e políticos e como a própria evolução histórica e dinâmicas de poder exercidos pelo Estado, passando por modelos institucionais que vigoraram ao longo das décadas.

Vivenciando sucessivas alterações de foro estrutural ao longo dos anos, a formação inicial de professores debate-se actualmente com a concretização do Processo de Bolonha, adoptado em vários países europeus e que visa a reorganização do ensino superior e, consequentemente, da formação de professores.

O Processo de Bolonha surge com o intuito de fomentar a qualidade, mobilidade e comparabilidade dos graus académicos e formações, no quadro de construção de um espaço europeu de ensino superior. Para tal, os países signatários acordaram em adoptar um sistema de diplomas claro, organizar os estudos em três ciclos de formação e “desenvolver um

controlo comparável da qualidade da formação e reforçar a dimensão europeia” (Ponte, 2006:19). Na realização deste estudo optámos por não nos debruçar exaustivamente sobre a evolução da formação inicial de professores em Portugal, associando esta temática à nossa investigação para conseguirmos perceber, de forma mais precisa e em termos temporais, como foi sendo visto o papel do professor ao longo do tempo, absorvendo somente os diversos aspectos mais pertinentes para clarificar as mudanças ocorridas na formação de professores.

CAPÍTULO II – O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO

2.1. Evolução Histórica do Conceito de Currículo

O termo “currículo” segundo Stenhouse (2003), remonta ao século XVII, evidenciando tentativas sistemáticas de regulamentar cursos de estudo na Inglaterra.

Sendo o país pioneiro no que respeita a estudos curriculares, os Estados Unidos da América produziram, durante o século XIX, o relatório *Yale Report* que desempenhou um papel fundamental na coesão e unificação do país. O referido relatório consagrou a educação como base para formar cidadãos inteligentes, sendo a escola encarada como um mecanismo de regulação e controlo social.

Em meados do século XIX e com o intuito de formar crianças e jovens com competências necessárias para entrar no mercado de trabalho, surge o campo curricular, como forma de resposta à pressão exercida sobre a escola por parte da sociedade industrial. No rasto da Revolução Industrial, a dinâmica capitalista e o novo industrialismo originaram um contexto social complexo, tanto ao nível económico e político, como religioso e ideológico. A escola surge simultaneamente como resposta aos problemas de emergência então verificados, tal como os movimentos imigratórios e consequente massificação escolar e como

a necessidade de mão-de-obra qualificada apresentando-se porém, como uma instituição desactualizada, incapaz de responder às necessidades da expansão global emergente (Paraskeva, 2004; 2005).

No entanto, só no limiar do século XX, o currículo começa a estabelecer-se com um “estatuto epistemológico-científico próprio” (Ribeiro, 1995:3). Kliebard e Schubert (cit Paraskeva, 2005) referem que o ano de 1918 foi o ano da “maturação do currículo”.

Após a destruição provocada pela Primeira Guerra Mundial, áreas como o trabalho, a tecnologia ou a economia, necessitaram de ser reorganizadas. Assim, foi dada ênfase à educação para responder às necessidades de formação emergentes e o currículo surge, pela primeira vez nos Estados Unidos da América, como uma área autónoma do saber, por volta dos anos 20. De acordo com Tadeu da Silva (1999), Bobbitt desenvolve a sua obra, *The Curriculum* (1918) em torno do currículo enquanto “processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos (Silva, 1999:11). No discurso deste investigador norte-americano, o currículo envolve-se numa especificação própria que, por sua vez, “precisa de objectivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (Silva, 1999:11). Bobbitt reúne as ideias deste currículo, inspirado na administração científica e fabril de Taylor, que podem ser resumidas na seguinte citação: “a capacidade prática de produzir” (Bobbitt, 2004: 43), ancoradas num raciocínio sustentado pela eficiência.

A necessidade de reconstrução após a Segunda Guerra Mundial, vai atribuir novamente importância à educação e vários estudos sobre o currículo começam a ser desenvolvidos por autores como Tyler (1949), que consolida a definição de currículo preconizada por Bobbitt.

Tyler enfatizou o modelo curricular de Bobbitt, analisado por Schubert como um conjunto de formulações conducentes a comportamentos a atingir enquanto adulto, numa lógica comportamentalista. Este autor coloca a ênfase na definição, clarificação e estabelecimento dos objectivos educativos, formulados em termos de comportamento explícito, mantendo assim, o seu cariz marcadamente técnico (Paraskeva, 2005).

Com o livro de Tyler, os estudos sobre currículo amplificam-se tendo como ponto de partida a “ideia de organização e desenvolvimento” (Tadeu da Silva, 1999:21), centrado em questões mais técnicas subjacentes à teoria do currículo.

Tadeu da Silva (2000) refere que, Mager e Bloom (1976) desenvolveram o currículo Tyleriano com a tónica no “desenvolvimento das capacidades mentais e destrezas técnicas” (Paraskeva, 2005:11), no contexto da Guerra Fria. Com o contributo de Bruner, Phoenix e Schawa, reforma-se uma outra lógica curricular, assente na lógica das disciplinas, entendidas como a fonte de conhecimento. Mais tarde, nos anos 60, estas doutrinas behavioristas centradas e enraizadas nas disciplinas, começaram a ser contestadas no quadro das transformações sociais próprias daquela década, pelo seu cariz desfasado da realidade (Paraskeva, 2005). No final da década de 60, a par do movimento da “reconceptualização do currículo”, segundo Tadeu da Silva (2000), os modelos tradicionais do currículo – o técnico e o progressista – começaram a ser discutidos à luz das respectivas concepções burocráticas e administrativas; emergia uma perspectiva do currículo com relevância para o processo político e crítico. (Pacheco, 2001). O referido movimento da “reconceptualização do currículo” fundamentava-se na fenomenologia, no marxismo e na teoria crítica da Escola de Frankfurt, evoluindo posteriormente para um currículo centrado nas concepções fenomenológicas e autobiográficas e no brotar das teorias críticas, focalizadas nas relações sociais e de poder, que ocuparam o domínio curricular dos anos 70 e 80.

Posteriormente, surgem as teorias pós-críticas, nas quais se incluem, a título exemplificativo, as perspectivas atentas a grupos considerados minoritários, bem como a pedagogia feminista (Tadeu da Silva, 2000). Actualmente, o espaço curricular reúne algumas componentes das teorias críticas e pós-críticas.

A sociedade actual exige conhecimentos e o desenvolvimento de competências da vária ordem, o que pressupõe a mudança na concepção do ensino e da pedagogia. É proposta uma nova perspectiva da natureza e da inteligência humana e das aptidões, em equilíbrio com as exigências das organizações em que os membros desempenham vários papéis em simultâneo: o de aprendizes, o de cidadãos e o de trabalhadores (Resnick, 2001).

Desta forma, o currículo tende a convergir para dar resposta a uma sociedade cada vez mais complexa, inclusiva e rica em conhecimento. No ponto anterior, evidenciámos o facto de não ser nosso objectivo aprofundar demasiado a evolução histórica da formação inicial de professores. De igual forma, nos preocupámos aqui em conceptualizar a evolução histórica do conceito de currículo de forma breve.

2.2. Conceito de Currículo na Actualidade

O campo semântico do currículo pode caracterizar-se como um domínio pouco preciso, uma vez que existe um número considerável de acepções, de acordo com as perspectivas teóricas que as sustentam e com as concepções de cada um dos teóricos que as desenvolvem. Pacheco (2001) apresenta uma síntese de perspectivas curriculares que mostram a forma como as várias concepções de currículo são uma consequência das diferentes formas de “relacionar a teoria com a prática e a escola com a sociedade” (2001:33). O autor, baseado em Kemmis, Grundy e Habermas, apresenta um conjunto de três teorias que

influenciam as várias teorias curriculares: a *teoria técnica*, a *teoria prática* e a *teoria crítica*. A *teoria técnica* caracteriza-se por um discurso científico, por uma organização burocrática e por uma acção tecnicista e por um racionalismo académico. Subjacente a esta teoria está a sua orientação tecnológica, de acordo com o que é ensinado e como deve ser implementado, sendo também a que tem mais tradição nos estudos curriculares. A concepção de currículo que lhe está subjacente é a de um produto, um resultado, uma série de experiências dos alunos, organizadas em função de um plano previamente configurado.

A *teoria prática*, relacionada com pressupostos humanistas, liberais e racionais, defende a articulação entre especialistas curriculares, docentes e o contexto em que a prática se concretiza. Schwab e Stenhouse, neste âmbito, proporcionam uma visão do currículo com base nos seus actores, meio e conteúdos e na atitude crítica, suportada no pragmatismo entre a intenção e a realidade, configurando o currículo com processo e não como produto, proposta ou hipótese que precisa ser comprovada; os alunos são os sujeitos principais do processo educativo, com ênfase na interpretação negociada e na procura de significação. Esta teoria perspectiva o currículo como uma prática que resulta tanto da relação entre especialistas e professores, como das condições reais dessa mesma prática (Pacheco, 2001). Na teoria prática, há um reforço da concepção do currículo enquanto processo e, por tal, poderão existir diversas interpretações por parte dos professores, bem como diferentes aplicações, existindo assim uma valorização da interpretação negociada.

A *teoria crítica*, baseada em Grundy, enquadra-se nas teorias neo-marxistas, fenomenológicas e existencialistas e na perspectiva emancipadora do currículo, que apela para o desenvolvimento de uma consciência crítica e para o conceito de *praxis*. A teoria crítica sustenta que o currículo é uma intervenção social e que o mesmo “reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. (Tadeu da Silva, 2000: 152).

Esta teoria afasta-se conceptualmente das teorias técnica e prática, uma vez que se caracteriza por um discurso dialéctico, por uma organização participativa, democrática e comunitária (Kemmis, 1988). O currículo não é considerado como o resultado nem de especialistas, nem do professor individualmente, mas dos professores em conjunto, portadores da tal consciência crítica e unidos em torno de interesses críticos. O currículo revê-se, nesta teoria, como um interesse emancipador, resultante dos interesses e das experiências desejadas por todos os que participam nas actividades escolares (Pacheco, 2001).

Ribeiro (1990) na tentativa de definir no termo em análise – “currículo” – evidencia, de uma forma mais específica, as acepções que frequentemente configuram uma lista de disciplinas ou matérias de ensino, distribuídas por tempos lectivos, as que dizem respeito a esquemas de conteúdos programáticos ou a uma série de objectivos ou ainda como uma sequência estruturada de conteúdos. Mostra as que, com menor frequência, se assumem como um conjunto de métodos e processos de ensino ou como um conjunto de experiências. Pode inferir-se que o currículo contém “diferentes combinações das componentes anteriores ou, até, esse conjunto de componentes (Ribeiro, 1990:16). Segundo o mesmo autor, o currículo é um plano estruturado e sequencial do processo ensino-aprendizagem, que abrange as dimensões “macro”, “meso” e “micro”, que se relaciona com os quadros formais e informais e que refere às experiências explícitas e implícitas na escola. Neste sentido, o currículo real, isto é, o modo como as orientações são concretizadas na sala de aula pelos professores, apresenta-se como

“fruto da selecção, adaptação e integração (...) dos diversos elementos do currículo formal (...) apresenta-se assim muito mais rico e até contraposto à lógica, clareza, racionalidade e simplicidade dos projectos curriculares” (Rodrigues, 1999:23).

Neste sentido, inclui a sua planificação, como também o resultado da sua implementação e a inserção daquilo que é imprevisível, ou seja, o currículo oculto.

Quando se trata de apresentar uma definição sobre o currículo, os vários estudiosos do assunto são unânimes em considerar que é uma tarefa árdua, visto que não existe um sentido inequívoco e preciso para este conceito.

Contudo, dentro da divergência conceptual deste termo, é possível estabelecer dois grupos de definições que se contrapõem. Um diz respeito às definições que apontam o currículo como um conjunto de conteúdos a ensinar, organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo e em que é pressuposto um plano de acção pedagógica. Neste grupo, integram-se autores como Tyler (1949), Taba (1962) e D'Hainaut (1980), defendendo este último o currículo como um plano de acção pedagógica que compreende, de uma forma geral, não apenas os programas para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida, uma especificação das actividades de ensino e de aprendizagem, assim como dos conteúdos do programa e, finalmente, indicações precisas sobre os modos como o ensino ou o aluno serão avaliados.

Contrariamente, o outro grupo de definições integra aquelas que vislumbram o currículo como um conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos em contexto escolar, sem estrutura pré-determinada, funcionando como um sistema dinâmico. Tratam-se de perspectivas que encaram o currículo com um objectivo bastante flexível, que se mantém em aberto, e depende das condições da sua aplicação, ou seja, não existe um plano totalmente previsto, mas um todo organizado em função de questões previamente planificadas, decorrentes do contexto local. Autores como Ragan e Shepherd (1971) inserem-se neste grupo e definem currículo com um conjunto de experiências das crianças, sob orientação da escola. Eisner (2002) encara também um currículo segundo esta perspectiva e avança ainda

que aquele pode ser explicado por uma perspectiva crítica, isto é, por uma teoria fenomenológica do desenvolvimento curricular centrada na escola e nos sujeitos (Pacheco, 2000), como mencionado anteriormente.

Outra forma de ver e analisar o currículo é apresentada por Bernstein (1973), que define currículo como um sistema de mensagem que constitui aquilo que conta como conhecimento válido a ser transmitido, sendo este realizado através de três sistemas de mensagens – currículo, pedagogia e avaliação. Para este autor, o currículo deve ser analisado partindo dos três sistemas de mensagens vistos como um todo.

Numa outra linha de pensamento e segundo Pereira, Carolino e Lopes (2007:191), o lexema *currículo* provém do étimo latino *currere* que “significa caminho, percurso, trajetória e indicia uma possível relação entre currículo e biografia. Por outro lado, uma biografia reflecte a apropriação, pelo sujeito, das relações sociais e das características dos contextos de desenvolvimento nos quais incidiu o seu percurso de vida.”

Roldão (1999) propõe um conceito de currículo centrado, predominantemente, nos pressupostos socioculturais, estando aqui implícita a vertente psicopedagógica e processual e a dimensão epistemológica-disciplinar. Na realidade, evidencia a emergência da reflexão acerca do currículo, a fim de lhe conferir um dignificado compatível com o actual.

Retomando a perspectiva crítica, o currículo é uma construção social (Sacristan, 2002), sendo possível encontrar eco desta afirmação nas visões de Apple (1999), de Goodson (2001) e de Bernstein (Goodson, 2001), que asseguram que o currículo é uma consequência da vivência humana e, enquanto tal, é uma forma de organizar um conjunto de práticas educativas. É uma praxis, uma expressão da função socializadora e cultural da escola,

“é uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos (...) como projecto concreto num plano construído e ordenado com conexão entre os princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há-de comprovar e é na expressão prática que se comprova o seu valor. É uma prática em que se estabelece um diálogo (...) entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem a ele, professores que o modelam (...)” (Sacristan, 2002: 16)

Como referido, Goodson entende o currículo como uma construção social sendo, por tal, um conceito “ilusório e multifacetado” (1997:17) passível de muitas definições, interpretações e perspectivas. Para além disso é também, na visão deste investigador, “um conceito «escorregadio», na medida em que se define, redefine e negocia numa série de níveis e arenas, sendo muito difícil identificar os seus pontos críticos” (1997:18). Na mesma linha de pensamento, Grundy (1987) assegura que “o currículo, não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstracto que tenha algum tipo de existência externa e prévia à existência humana. Pelo contrário, é uma forma de organizar uma série de práticas educativas.

Na sua obra, Ribeiro (1990:11) explicita que “o termo «currículo» não possui um sentido unívoco; existe, antes, uma diversidade de definições e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam, o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo.” O autor avança ainda que existem acepções comuns que direccionam o conceito como “sequência de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar” (1990:11) sendo constante uma confusão entre este conceito e «plano de estudos», que se estabelece por um conjunto de matérias às quais são atribuídos peso relativo diverso. Na sua obra, Ribeiro salienta duas dimensões prevaletentes no que respeita ao entendimento sobre a natureza e âmbito do currículo, que são perspectivadas

como “algo que se visa, como intenção ou objectivo” ou como “algo que se experiencia, como interacção e processo em curso” (1990:16).

Formosinho (1983) entende o currículo como o elenco das disciplinas a leccionar, podendo englobar os programas e métodos a utilizar ou como um conjunto de actividades educativas programadas pela escola de âmbito cultural, social ou desportivo. Nas palavras de Morgado (2000:25), aquele autor encara o currículo como “a acção educativa explícita, manifesta e intencional por parte da escola”.

Na tentativa de compreender a posição que os diversos investigadores assumem perante a temática em estudo, tornou-se necessário aprofundar de forma sintetizada as perspectivas dos mesmos. Assim, na perspectiva latino-europeia Tyler (1949), organiza e fundamenta pela primeira vez, a elaboração do currículo, tendo em atenção todas as suas etapas formais. Como referido, para este autor o essencial assume a forma de definição de objectivos e princípios para a selecção de experiências de aprendizagem úteis na consecução desses mesmos objectivos. Os resultados traduzem-se num produto que deve ser medido através do processo de avaliação. Na sua visão, tratava-se de operacionalizar, a partir da filosofia e da psicologia, os objectivos gerais que decorrem de três fontes básicas: o aluno, a matéria ou disciplina e a vida social.

A base racional apresentada por Tyler para analisar os problemas do currículo e do ensino assenta nas quatro componentes primordiais do currículo, ou elementos do currículo, que devem ser respondidas quando se desenvolve qualquer currículo: objectivos, actividades e experiências de aprendizagem (isto é, actividades que sustentam os conteúdos, a selecção de experiências de aprendizagem), estratégias (como organizar de forma eficaz as referidas experiências) e avaliação (certeza de que os objectivos foram alcançados), como poderemos compreender adiante.

Uma outra perspectiva, a anglo-saxónica, destaca autores já mencionados como Stenhouse, Zabalza, Formosinho, Pacheco, Roldão e outros como Sacristan e Bonafé, que encaram o currículo num sentido mais lato.

Stenhouse considera que “um currículo é uma tentativa para comunicar os princípios e traços essenciais de um propósito educativo, de forma tal, que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser transferido efectivamente para a prática” (Fontoura, 2000:253). O autor centra o estudo do currículo na relação entre a intenção e a realidade, uma vez que se apoia em dois pontos de vista diferentes: o currículo é visto como uma intenção – o que se pretende que aconteça nas escolas – e como um estudo concreto do que na realidade acontece.

Por sua vez, Sacristan sugere que a discussão a colaboração dentro das instituições educativas é de extrema importância, pois é

“ (...) numa forma de trabalho colaborativo que assenta o conceito de currículo como projecto a experimentar na prática, longe de marcos institucionais rígidos, de políticas directivistas que não abrem espaço à participação, de professores a quem se subtrai a competência profissional de modelar a sua própria prática e de teóricos que pretendam ajudar a educação com os seus trabalhos descomprometidos e separados da própria dinâmica da acção do ensino em contexto real em que se desenvolve” (Stenhouse, 1987:11).¹

¹ (tradução livre) “ (...) una forma de trabajo y de colaboración la que plantea el concepto de *currículum* como proyecto a experimentar en la práctica, lejos de marcos institucionales rígidos, de políticas educativas dirigistas que no abren espacio a la participación, de profesores a los que se les sustrae la competencia profesional de modelar su propia práctica y los teóricos que pretendam ayudar a la educación con sus elaboraciones descomprometidas y separadas de la propia dinámica de la acción de la enseñanza en el contexto real en que se desenvuelve” (Stenhouse, 1987:11)

Com o acima referido, Stenhouse entende que a política curricular deve permitir que o currículo se desenvolva em contextos educativos concretos, favorecendo assim a responsabilidade de decisão e participação activa na realização do projecto.

Por sua vez, Bonafé (1991), ainda na mesma linha de pensamento de Stenhouse, advoga que é necessário existir uma forte ligação entre o desenvolvimento prático do currículo e a construção do pensamento prático dos professores e salienta também que o ensino deve ser transformado com base numa perspectiva inovadora, sustentado em dois eixos fundamentais: nos materiais curriculares e nas competências profissionais dos professores.

Na tentativa de sistematizar as diferentes definições de currículo que diversos autores evidenciam, Gimeno (1988) enumera cinco aspectos de análise de currículo que Morgado (2000:27) apresenta de uma forma clara e que, de seguida, transcrevemos: “a) como uma *função eminentemente social* – uma vez que o currículo é entendido como elo de ligação entre a sociedade e a escola; b) como um *projecto ou plano educativo pretendido* – englobando intenções, aspectos, experiências, conteúdos, etc, que importa concretizar em termos reais; c) como *expressão formal e material* desse projecto ou plano educativo – incluindo neste caso a sequência dos conteúdos a abordar, orientações, etc., d) como um *campo prático* – o que veicula a possibilidade de analisar os processos instrutivos e a realidade prática e de estudar o currículo como campo privilegiado de *intersecção de práticas diversas*, e ainda fundamentar o discurso sobre a interacção teoria-prática no campo educacional; e) como *campo de investigação* de todos estes temas – legitimando, assim, o aprofundamento de conhecimentos no âmbito curricular, bem como o discurso e uma racionalidade académicas, a ele inerentes.”

Detendo-nos um pouco sobre Zabalza (1992), compreendemos que as suas ideias alicerçam-se na fundamentação de que o currículo é o “conjunto de ideias, dos conteúdos e das actuações educativas levadas a efeito na escola ou a partir dela” (1992: 87). Não obstante, o autor sublinha que se trata de um termo “suficientemente amplo e flexível, ao ponto de permitir englobar quer a nossa actividades específica como professores, quer ainda os postulados doutrinários (de forma explícita ou implícita) em que radica” (1992:87).

Zabalza (2003) reflecte a ideia de currículo do ponto de vista prático, desenvolvido de forma consciente pelos educadores, a que está subjacente a sua intencionalidade educativa, para o desenvolvimento global dos alunos. A fim de enriquecer o conceito, são identificados factores culturais, sociais e políticos, elaborados a partir das ideologias, valores, atitudes e crenças, partilhados por grupos de indivíduos (Pacheco, 2001). Assim, de acordo com Stenhouse (2003), o currículo é entendido como um processo dependente da reflexão entre os pressupostos teóricos e o acto educativo entre si e todas as componentes que lhe são inerentes. Subentende também uma forma de avaliação específica proposta sob a forma de “modelo de investigação”, em que o autor propõe que o educador seja capaz de questionar a sua prática, que seja capaz de estudar a sua forma de interagir com as crianças, tentando confrontar a teoria com a prática, partilhando em equipa as suas reflexões. E mediante a sua auto-análise, autodesenvolver-se e apropriar-se do conceito de currículo, para o decidir e gerir.

Para este autor, os conceitos de *projecto* e de *currículo* têm em comum o facto de ambos responderem a duas necessidades que se fazem sentir na organização da actividade pedagógica em “que o trabalho escolar constitua um verdadeiro processo formativo para os nossos alunos e para nós próprios e que os diversos componentes deste processo formem de facto um todo integrado (Zabalza, 1992:87/88). Segundo a sua matriz de conceitos e

pressupostos sobre educação, Zabalza defende uma ideia de currículo assente na filosofia dos projectos. O autor refere que o próprio conceito de “projecto” constitui uma forma determinada de “pensar a educação e o trabalho nas escolas numa perspectiva de envolvimento num projecto colectivo, e não numa óptica de trabalho individual, como se a «minha» disciplina fosse o único horizonte de referência”. Zabalza considera o currículo como projecto, no sentido em que há que interpretar a actividade escolar como um todo integrado e não como um conjunto de intervenções individuais que se justapõem ou sucedem, sequencialmente, no tempo; o currículo deve, na perspectiva deste investigador, basear-se nas necessidades reais da população escolar, ao mesmo tempo que deve ser concebido de forma aberta, para se dar a complementaridade entre *programa* e *programação*. O currículo deve ser realista, dirigido para a orientação e enriquecimento das alternativas de acção dos professores.

Existem três princípios fundamentais que o referido autor manifesta no que respeita à temática do currículo: (1) conceber o ensino como um projecto educativo a desenvolver por todos os professores de uma escola; (2) a transformação na mentalidade dos professores e a respeito dos professores, uma vez que estes constituem a peça essencial para a melhoria do ensino e para potenciar os processos de disseminação curricular. Segundo Zabalza, os professores devem deixar de ser “consumidores de currículo” para serem “construtores de currículo” (Zabalza, 1992:96); (3) o currículo é “sempre algo provisório” (Zabalza, 1992:92), sendo que deve se encarado como algo a aperfeiçoar.

O autor considera uma concepção de currículo ampla, que consolida tudo aquilo que é aprendido na escola pelos alunos seja, ou não, objecto de transmissão deliberada. Esta concepção engloba duas dimensões que, pela sua importância, importa salientar: por um lado, o que os alunos aprendem na escola como objecto de transmissão formal (experiências

curriculares), por outro, o que aprendem na escola informalmente (experiências extracurriculares).

Em suma, existe uma panóplia de significados no que respeita à definição do termo “currículo”. Como refere Tadeu da Silva (2000),

“o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é uma relação de poder. O currículo é trajectória, viagem, percurso. O currículo é a autobiografia, a nossa vida, o *curriculum vitae*: no currículo forja-se a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”. (Tadeu da Silva, 2000: 155)

Para o nosso estudo, revela-se importante conhecer as várias definições que o conceito de currículo assume na actualidade. O nosso objectivo é, com este quadro teórico acerca das definições do conceito de currículo, poder perceber que concepção ou concepções predominam no pensamento dos formadores que foram inquiridos para este estudo.

2.3. Desenvolvimento Curricular

A propósito da definição do termo “Currículo” e, por proximidade, do conceito de “Desenvolvimento Curricular, Chaves (2003) chamou a atenção para esta questão que tantas vezes gera debate. Posto isto, a ideia de “currículo” associada, tradicionalmente, à ideia de “programa” ou de “plano de estudos” está desfasada, face aos actuais estudos, de corresponder à complexidade que lhe é inerente. A autora considera que esta concepção tradicional do currículo desvaloriza o papel do professor enquanto profissional, uma vez que atribui às suas práticas curriculares uma função meramente aplicativa, reprodutora, linear e simplista de saberes provindos de outras instâncias mais legítimas na produção e validação de conhecimento.

Na concepção tradicional, o currículo tem sido considerado como sinónimo de programa, concepção esta que nos remete para o currículo escolar e com tendência a acentuar-lhe o carácter instituído do seu formato e intencionalidade. Contudo, esta é apenas uma das dimensões do currículo, se o considerarmos na acepção lata que o caracteriza como um sistema complexo de finalidades, objectivos e experiências formativas planeadas no sentido da consecução dos primeiros e onde se incluem todas as actividades informais das quais resultem aprendizagens. De acordo com essa concepção, consideramos três dimensões de currículo passíveis de serem estudadas: o currículo formal, o currículo informal e o currículo oculto.

O "currículo formal", "currículo oficial" ou "currículo prescrito" — designações atribuídas, respectivamente, por Perrenoud, Goodlad e Gimeno (cf. Pacheco, 1996:69) — diz respeito ao “currículo legitimado pelos poderes instituídos e explícito na forma de planos de estudo, programas, regulamentos e legislação sobre diversos aspectos da educação; corporiza-se, assim, numa panóplia de documentos que visam implementar um projecto cultural, historicamente condicionado e integrado numa sociedade da qual e para a qual se seleccionam conteúdos que possam fundamentar esse projecto” (Lopes et al, 2007).

O "currículo informal" refere-se a toda a actividade que faz parte da vida escolar dos alunos sendo visto como uma construção, dotado de uma natureza dinâmica, mas dependente de um plano organizado, que inclui conteúdos, métodos e meios e pode, também, receber denominações diversas — "currículo real" (Kelly, 1980 e Perrenoud, 1995, cit Pacheco), "currículo realizado" (Gimeno Sacristán, 1988, cit Pacheco) ou "currículo experiencial" (Goodlad, 1979, cit Pacheco) e “diz respeito ao que realmente se faz, independentemente, ou para além, do formalmente previsto” (Lopes et al, 2007: 195). O desenvolvimento curricular relaciona-se com esta dimensão do currículo e resulta de “condições contingentes

relativamente aos contextos e aos agentes envolvidos e pode, por essa razão, também ser designado por «currículo reflexivo» (Lopes et al, 2007: 195).

Para Lopes (2007) o "currículo oculto" ("latente", "implícito", "paralelo" ou "escondido") remete para os processos de socialização inerentes às várias experiências escolares, que transmitem valores e produzem aprendizagens, com impacto na formação, sem que cheguem, alguma vez, a explicitar-se como metas educativas a atingir intencionalmente. Essa dimensão diz respeito a "todos aqueles conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que se adquirem mediante a participação em processos de ensino e aprendizagem e, em geral, em todas as interações que se dão no dia a dia das aulas e escolas" (Lopes et al, 2007:195).

A relação do currículo com a vida quotidiana, mais clara na dimensão do "currículo oculto", torna visível a ideia referida anteriormente de que o currículo escolar é próprio, implica-se diferentes contextos e não se circunscreve apenas à escola.

Admitindo que o desenvolvimento curricular é, como refere Pacheco (2001) um processo complexo e dinâmico que corresponde “não só ao momento da construção do currículo mas também ao momento da sua implementação” (2001:65), cada visão do currículo terá subjacente uma dada noção de desenvolvimento curricular. O mesmo autor refere-se a três modelos de desenvolvimento curricular – *centrado nos objectivos*, *centrado no processo* e *centrado na situação* – cada um relacionado com uma dada noção de currículo.

No modelo *centrado nos objectivos*, o currículo é encarado como um plano de acção pedagógica ou com um produto destinado à obtenção de resultados de aprendizagem organizados no âmbito da escola, pressupondo-se um processo dividido em três momentos distintos: elaboração, implementação e avaliação. Neste modelo, o professor é considerado

um executor de um projecto planeado por especialistas no assunto, aceitando a estrutura curricular da forma que se apresenta e transmitindo conhecimento aos destinatários.

Partindo da concepção de currículo como projecto, cujo desenvolvimento é orientado para a resolução de questões práticas, surge o modelo de desenvolvimento curricular *centrado no processo*. Neste, o currículo é entendido como uma construção múltipla, visto que as decisões são tomadas pela administração central, pela escola e pelos professores, na tentativa de adequá-las ao contexto escolar. Mais do que o produto ou o resultado, interessam os procedimentos específicos de cada contexto de decisão, com destaque para os professores que se apresentam como protagonistas. O professor aparece como um elemento de primeira ordem na concretização do processo curricular (Gimeno, 1988), sendo a sua decisão fundamental. Neste modelo, não existe a separação demarcada entre o contexto de formulação e o contexto da realização, devendo o professor desenvolver o currículo e não implementá-lo, sendo verificável a rejeição da compartimentação do processo de desenvolvimento curricular nos três momentos (elaboração, implementação e avaliação) presentes no modelo centrado nos objectivos.

Finalmente, o modelo *centrado na situação* ou *modelo crítico do desenvolvimento do currículo* parte do pressuposto que as pessoas podem aprender a colaborar e a modificar organizações, se participarem nas mesmas. O currículo é visto como uma construção emancipadora assumida pelo colectivo dos professores ao nível da escola. Neste modelo, também não existe compartimentação do processo de desenvolvimento curricular, visto que é uma construção de alunos e professores, dependente da interacção no contexto da sala de aula e da escola.

Em suma e, tendo em conta que o desenvolvimento curricular depende do tipo de currículo que lhe está subjacente, Pacheco (2001) defende que aquele se caracteriza pelos

seguintes aspectos: (1) é um processo interpessoal que reúne vários autores com diversos pontos de vista sobre o ensino e aprendizagem e com poderes, explícitos ou implícitos, na tomada de decisões curriculares; (2) é um processo político que se traduz na tomada de decisões a nível nacional, regional e local e que conta com a influência de grupos que dispõem de poder de negociação curricular; (3) é um empreendimento social que envolve pessoas no desempenho de papéis com diferentes interesses, valores e ideologias; (4) é um processo de colaboração e cooperação entre os demais intervenientes que realizam as decisões curriculares.

De acordo com o referido anteriormente, pretendemos transpor os ensinamentos que os autores nos possibilitam com os seus estudos para o contexto do nosso trabalho. Assim, conseguiremos perceber, com maior clarividência o tipo de desenvolvimento curricular que acompanha e dá forma às alterações curriculares introduzidas na instituição.

2.4. Componentes do Currículo

No campo do desenvolvimento curricular, existe consenso no que concerne às componentes fundamentais do currículo, embora possa existir alguma variedade terminológica e conceptual quanto à sua definição.

Desta forma, Tyler (1950) especialista que caracterizou este domínio, identificou quatro elementos que organizam um sistema e que se influenciam mutuamente: “finalidades, experiências de aprendizagem, organização e avaliação” (Ribeiro, 1990:39). Por sua vez, outros autores, como Taba (1962), Tanner e Tanner (1975), Goodlad et al. (1979), entre outros, admitem as anteriores terminologias, embora atribuam uma outra definição no que se refere às relações entre os elementos. Em suma, as componentes do currículo, são

constituídas por “finalidades e objectivos”, “matérias e conteúdos”, “estratégias e actividades” e “avaliação”. (Ribeiro, 1990:39)

Um currículo contém o enunciado das finalidades e objectivos que daí se desvelam, sugerindo uma organização dos conteúdos a leccionar assim como as estratégias e actividades a implementar para atingir os objectivos propostos de acordo com a organização que o mesmo preconiza. Finalmente, o currículo inclui um plano de avaliação que dá conta dos resultados de aprendizagem.

No plano da definição de objectivos é importante reter que a sua formulação deriva da função dos objectivos no processo curricular e pedagógico, como nos sugere Ribeiro (1990). Os objectivos têm como propósito “indicar a direcção e intencionalidade do ensino-aprendizagem, (...) facilitar a comunicação entre responsáveis pelo sistema curricular e professores, entre professores e alunos, entre professores e pais (...) e, ainda, clarificar a avaliação da aprendizagem pretendida” (Ribeiro, 1990: 105). O mesmo autor ressalva também que é essencial que se formulem objectivos de forma precisa e clara, evitando ambiguidades resultantes do processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Ribeiro (1990) deve ser cuidadosamente ponderado “o justo equilíbrio entre a clareza indispensável e a especificidade desejável de formulação de objectivos” (1990:107).

Os conteúdos curriculares, definidos como o conjunto de conhecimentos incluídos num plano de ensino podem servir qualquer tipo de conteúdos programáticos – entendidos como os saberes susceptíveis de serem objecto de ensino. No decorrer da elaboração do currículo, acentua-se a relação estreita entre os objectivos curriculares e os conteúdos programáticos, visto que a definição de um pode incidir no outro. Ribeiro (1990) enfatiza essa relação ao afirmar que “a estrutura e sequência de objectivos não podem dissociar-se da organização e sequência de conteúdos nem do próprio desenvolvimento organizado de

actividades ou experiências de aprendizagem” (1990:144). Por esta razão é que a definição de estratégias e actividades decorre do processo de definição de objectivos e de selecção de conteúdos programáticos, sendo caracterizada como um esboço do processo efectivo de ensino. A selecção e organização cuidada das estratégias e actividades é de suma importância, pois permite que se alcancem objectivos de ensino que ultrapassam a “mera aquisição de conteúdos cognitivos e envolvam uma gama variada de operações intelectuais, aptidões, técnicas ou atitudes a desenvolver de forma sistemática e sequencial” (Ribeiro, 1990:149). A planificação das referidas estratégias deve primar pela conformidade com o clima educativo que se pretende proporcionar aos alunos para que estes se desenvolvam a aprendam, mesmo que isso implique recorrer a vários modelos de ensino para criar situações de aprendizagem variadas.

Para finalizar o planeamento curricular, importa referir a formulação de um plano de avaliação da aprendizagem pretendida, que o enunciado dos objectivos traduz. Esta operação é fulcral, pois tal como se estabelece um plano em que constam os objectivos e conteúdos curriculares, também se deve elaborar um plano em que se avalie por um lado, a evolução das aprendizagens dos alunos, por outro se os objectivos inicialmente propostos como resultados a alcançar são efectivamente atingidos. Segundo Ribeiro (1990), a “finalidade essencial consiste em contribuir para o aperfeiçoamento do plano e programa de ensino elaborados, mediante a análise dos resultados de aprendizagem, a qual permite apreciar a sua correspondência com os objectivos visados pelo currículo” (1990:170).

Em última análise, mais do que recolher informações sobre o resultado das aprendizagens realizadas pelo aluno, o plano de avaliação visa, fundamentalmente, fornecer informações sobre o “estado” em que o aluno se encontra no que respeita aos objectivos previamente estabelecidos num programa servindo, também, para o aluno e para o professor

para o trabalho a desenvolver posteriormente. Ribeiro remata, advogando que “o que importa, sobretudo, é que não se adopte uma rotina de «avaliar por avaliar», mas que se proceda à interpretação da informação obtida, quer no sentido de introduzir estratégias de compensação que respondam a problemas detectados quer para melhorar o programa e o processo de ensino, em ordem a um maior sucesso na aprendizagem” (1990: 173).

Ter em conta as componentes do currículo permite-nos compreender, como foram pensadas as componentes do novo currículo da instituição onde o estudo se realizou, sendo possível o confronto entre os objectivos definidos pela mesma e o plano elaborado, pela presença ou ausência de cada uma delas.

Capítulo III. Quadro Normativo Actual da Formação Inicial de Professores

De acordo com Estrela (2002:18), formação inicial de professores é compreendida como “o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada”. Neste sentido, espera-se que as instituições de formação de professores cumpram o pretendido através da oferta de condições e de situações que permitam aos estudantes, futuros professores, o desenvolvimento de competências para intervir autónoma e criativamente nos contextos situacionais reais, tal como preconizado na Lei de Bases de Sistema Educativo (LBSE). O referido normativo define alguns princípios nos quais assenta a formação inicial de professores, estabelecendo que é função do sistema educativo proporcionar “a professores de todos os níveis de educação e ensino, a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da sua função” (LBSE, 1986, Cap. IV, art.º 30). O artigo 31.º, da Lei de Bases de 1986, referente à qualificação profissional, determina critérios próprios sobre a formação inicial de educadores e professores do ensino básico e foi posteriormente alterado (artigo 34.º da lei 49/2005, de 30 de Agosto). Tal artigo acrescenta a necessidade de se respeitar o perfil de competências e formação de educadores e professores para o ingresso na carreira docente, previsto no decreto-lei 240/2001, de 30 de Agosto, que caracteriza o desempenho profissional dos educadores e dos professores revelando, consequentemente, as exigências da formação inicial e constituindo um quadro de orientação fundamental para a organização dos cursos de formação inicial. O perfil geral de desempenho atribui especial ênfase a quatro dimensões: a *dimensão profissional, social e ética*, que se fundamenta no saber específico resultante da produção e uso dos vários saberes integrados; a *dimensão de desenvolvimento do ensino e da*

aprendizagem, que assenta na promoção de aprendizagens no “âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, (...) integrando critérios de rigor científico e metodológico” (Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto); *a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade*, que ressalta a necessidade de integrar na acção docente as diversas dimensões da escola relativas ao contexto da comunidade e finalmente *a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*, que atribui importância à formação contínua, assente na análise problematizada da prática pedagógica e reflexão sobre a construção da profissão, não esquecendo a investigação e cooperação necessárias para o desenvolvimento profissional do professor. Tal como menciona Esteves (2007), “reconhecem-se nestas dimensões e nos respectivos traços concretizadores as experiências ideais atribuídas geralmente, por especialistas, aos professores quando estes são considerados como profissionais do ensino” (2007:188).

No quadro da discussão do Processo de Bolonha, que centra a atenção na constituição de um espaço europeu do ensino superior, surgem documentos que servem de enquadramento à formação de professores como o decreto-lei n.º 74/2006, que aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, procedendo à regulamentação das alterações introduzidas pela Lei de Bases relativas ao novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos de estudos. Estas mudanças decorrem da necessidade de tornar os graus conferidos “facilmente legíveis e comparáveis” e também para “aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação na U. E.” (Comissão Europeia, 2002).

Por outro lado, com o objectivo de promover a “cooperação europeia na avaliação da qualidade” (Declaração de Bolonha, 1999), e para além do avançado com o sistema europeu de transferência de créditos académicos (ECTS), o texto da Declaração de Bolonha aponta a

necessidade de se obter maior compatibilidade e de maior comparabilidade dos sistemas do Ensino Superior para consolidar o espaço europeu do ensino superior.

O principal normativo que surgiu no sentido de orientar a formação inicial dos professores em Portugal – decreto-lei n.º 43/2007 – definiu ainda as condições necessárias à obtenção da habilitação profissional para a docência, constituindo-se este como um requisito essencial para o exercício da função docente. Este documento, que visa dar continuidade a um dos objectivos promulgados aquando do Processo de Bolonha – melhoria da qualidade do ensino – determina por um lado, qual a formação necessária para conduzir à qualificação profissional, em que se incluem aspectos como os requisitos para ingresso ao ciclo de estudos, as componentes de formação, vagas e, por outro, quais as estruturas curriculares estipuladas para os diferentes graus, em termos de números de créditos exigidos para concluir o ciclo de estudos.

O decreto-lei em análise preconiza que os ciclos de estudos organizados asseguram a prossecução das aprendizagens exigidas pelo desempenho docente e pelo desenvolvimento profissional ao longo da carreira tendo em conta: os perfis gerais e específicos de desempenho profissional; as orientações ou planos curriculares da educação básica ou ensino secundário; as orientações de política educativa nacional e as condições socioeconómicas e as mudanças emergentes na sociedade, na escola e no papel de professor, a evolução científica e tecnológica assim como os contributos da investigação educacional.

Creemos que a Declaração de Bolonha e subsequentes documentos portugueses oferecem um nível de oportunidade para se reorganizar a formação inicial de professores, com o objectivo máximo de qualificar o ensino em Portugal e desenvolver as competências necessárias ao exercício da função docente.

II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo IV – Fundamentação Metodológica

1. Problema e Questões de Investigação

O problema que se investigou neste estudo teve como ponto de partida a seguinte questão geral: *Será que os fins que a instituição de ensino superior pretendia alcançar com as alterações no currículo foram acompanhados dos meios adequados para os alcançar?*

Desta questão decorreram outras questões específicas de investigação que, de seguida, expomos: *Que juízo de valor a instituição fez sobre o normativo jurídico constante do Decreto-Lei n.º 43/2007? Como decorreu o processo de decisão sobre as alterações curriculares introduzidas? Quais as principais dificuldades da instituição para se adaptar às mudanças preconizadas pelo decreto-lei? Que avaliação os entrevistados fazem do novo plano de estudos? Qual o perfil de professor que a instituição pretende formar?*

2. Desenho de Investigação

O presente estudo situa-se no paradigma interpretativo de investigação em educação que tem como intencionalidade descrever e compreender a realidade, tendo sido escolhida uma metodologia qualitativa para procedermos à recolha e análise dos dados. Este trabalho reveste-se de um carácter exploratório, visto que a sua principal finalidade não é a generalização dos resultados, mas apenas uma interpretação de um dado fenómeno contextualizado com base nos referentes teóricos existentes. Recorremos à metodologia qualitativa uma vez que a mesma releva a importância da compreensão e descrição dos

fenómenos, pois segundo Bogdan e Biklen (1994:53), “os investigadores fenomenologistas tentam compreender o significado que os acontecimentos e interacções têm para as pessoas vulgares, em situações particulares”. A finalidade do nosso estudo remetia para a compreensão das mudanças curriculares ocorridas na instituição de ensino superior, na perspectiva de perceber se os fins que a mesma instituição pretendia alcançar com as alterações no currículo eram acompanhados dos meios para os alcançar. Pretendíamos também inferir qual o modelo de formação de professores subjacente às mudanças. Para atingir estes objectivos, suportámo-nos do discurso de alguns professores da instituição. As questões integrantes do guião da entrevista foram ponderadas com recurso à revisão da literatura, o que nos permitiu recolher dados e, através da análise de conteúdo, evidenciar os resultados obtidos e interligá-los com o conhecimento científico já existente.

Sobre a investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994), apontam cinco características essenciais que definem a investigação desta natureza, sendo que o investigador é o “instrumento principal” (1994:47), pois assume um papel determinante na recolha directa de dados em forma de palavras, para fazer a investigação descritiva. Os autores referem ainda que o interesse dos investigadores converge mais no processo de emergência do fenómeno do que nos resultados ou produtos daí decorrentes, realizando uma análise indutiva construída à medida que a informação recolhida é sucessivamente agrupada. Por fim, o significado das coisas assume extrema importância na investigação qualitativa, pois o investigador qualitativo persegue o objectivo de questionar os sujeitos do estudo, percebendo “aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Bogdan e Biklen, 1994:51).

3. Caracterização dos Sujeitos do Estudo

Os sujeitos que integraram o nosso estudo são cinco professores de uma instituição de ensino superior pública. Embora sendo um número reduzido de participantes, Ghiglione e Matalon referem que mesmo com uma amostra relativamente reduzida, “poderão ser retiradas hipóteses suficientemente sólidas, nomeadamente em relação a tudo o que possa conduzir à inventariação, mais ou menos estruturada, de atitudes, representações, comportamentos, motivações, processos, etc.” (1992:105). Quanto à selecção dos participantes, não houve qualquer preocupação de restringir género ou idade, tendo sido factor de selecção apenas o poder recolher o discurso de professores que integrassem áreas de intervenção diferentes no que concerne às disciplinas que leccionam na formação inicial. Pretendíamos que houvesse alguma diversidade de áreas científicas, tendo por isso recolhido os testemunhos de um professor da área da Língua Portuguesa, um professor da área da Matemática, dois professores das Ciências da Educação e um membro da presidência da instituição. Tal selecção permitiu-nos obter diferentes perspectivas e tornar o estudo mais rico. Quatro entrevistados são do sexo feminino e um do sexo masculino.

As entrevistas decorreram entre Abril e Junho de 2011 e a selecção dos sujeitos realizou-se a partir de contactos pessoais prévios. Os sujeitos foram entrevistados individualmente nos seus gabinetes de trabalho ou na sala de professores da instituição. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente transcritas, para procedermos à análise de conteúdo.

4. Procedimento de Recolha de Dados

Iniciámos o nosso estudo com várias leituras sobre o tema que pretendíamos estudar para tornar a nossa pesquisa mais precisa e consistente. Detivemo-nos sobre estudos já realizados para elaborar o enquadramento teórico, desenho de investigação e também aos aspectos inerentes ao processo de recolha e tratamento de dados utilizados. Esboçámos um primeiro guião de entrevista com base no que queríamos estudar que, depois de reformulado, integrou questões que nos permitiram obter as informações pretendidas, mas também proporcionar ao sujeito espaço para que o mesmo falasse sem restrições. Desta forma, a entrevista semi-directiva revelou-se a melhor opção para o nosso estudo, pois possibilitou “não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo” (Estrela, A., 1986:354). No guião da entrevista definimos os seguintes blocos temáticos:

A – Legitimação da Entrevista

B – Processo de Mudança e Expectativas Iniciais

C – Processo de Mudança do Currículo

D – Adequação das Mudanças para o Desenvolvimento da Qualidade

E – Mudanças Curriculares e Competências Desejáveis

O guião da entrevista foi elaborado tendo como finalidade compreender as mudanças no currículo da formação inicial de professores. A sua elaboração “constitui um momento importante da investigação, na medida em que ele orientará a recolha de dados” (Albarelo, L. et al., 1997:217).

Partindo do objectivo geral “recolher dados de opinião dos actores envolvidos sobre o processo de mudança ocorrido no plano de estudos”, estabelecemos os referidos blocos temáticos (A, B, C, D, E), sendo definidos objectivos específicos que pretendíamos alcançar com este estudo. Após a legitimação da entrevista com uma breve apresentação do tema, sugerimos que cada entrevistado falasse um pouco sobre o Processo de Bolonha, (quando ouviu falar dele pela primeira vez, etc.). A partir do seu discurso, introduzimos as questões projectadas no guião da entrevista, sem ter que necessariamente seguir a ordem pré-estabelecida, uma vez que o discurso livre dos professores alternava entre os diferentes temas previstos nos blocos. As entrevistas foram gravadas em suporte áudio, com a autorização dos entrevistados e posteriormente transcritas o mais fielmente possível.

5. *Análise de Conteúdo*

Para organizarmos e analisarmos os dados recolhidos com as entrevistas, socorremo-nos da análise de conteúdo que, segundo Esteves (2006) “é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (2006:107). Desta forma, organizámos a nossa análise de acordo com as etapas explicitadas por Bardin (1977): *análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação*. Assim, iniciámos a análise de conteúdo com o intuito de estabelecer um primeiro contacto com o protocolo das entrevistas, de forma sincrética e prolongada, recorrendo à designada “leitura flutuante”, para nos irmos apropriando do tipo de discurso dos sujeitos. A referida leitura possibilitou-nos o desenho de algumas ideias associadas aos blocos do guião da entrevista, dando início à definição das categorias numa forma muito rudimentar que, ao longo do processo de análise, se foram tornando cada vez mais precisas. No processo de categorização, agrupámos e reagrupámos o material idêntico e separámos o

que nos parecia diferente. Bardin (1977) entende o processo de categorização como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (1977:117). Procurámos que o conjunto das categorias (e sub-categorias) respeitasse os princípios enumerados pela autora: *exclusão mútua*, *homogeneidade*, *pertinência*, *objectividade e fidelidade*, e *produtividade*, considerados indicadores da qualidade do processo de categorização. O processo de categorização seguiu uma lógica encadeada de temas que se revelaram convergentes para a questão central da nossa investigação, o que facilitou a desconstrução da mensagem dos sujeitos.

Desta forma, a análise de conteúdo permitiu-nos identificar traços comuns no discurso dos participantes quanto à sua posição face ao Processo de Bolonha, assim como enumerar as mudanças ocorridas na instituição, levando-nos à definição de categorias, sub-categorias e formulação de indicadores.

Capítulo V – Apresentação dos Resultados

Terminada a fase de recolha de dados, procedemos à sua organização, tratamento e análise. Tendo em conta que se trata de um estudo de investigação de perfil qualitativo e perseguindo os objectivos gerais do nosso estudo que se prendem com a caracterização das mudanças do plano de estudos operadas na formação inicial de professores numa instituição de ensino superior decorrentes do Processo de Bolonha, recolhemos os dados e considerámos todos os indicadores a fim de analisar o discurso dos entrevistados. Não tivemos intenção de fazer qualquer quantificação mas faremos referência ao facto de as opiniões recolhidas serem comuns, ou não, à maioria dos inquiridos. Optámos igualmente por seleccionar os registos que melhor exemplificam as considerações elaboradas. No presente capítulo, apenas faremos a apresentação dos resultados, deixando para o capítulo VI a discussão dos mesmos.

Tabela 1. ANÁLISE DE CONTEÚDO – CATEGORIAS E SUB-CATEGORIAS

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
1. EXPECTATIVAS SUSCITADAS PELO PROCESSO DE BOLONHA	1.1. AUSÊNCIA DE EXPECTATIVAS 1.2. MELHORIA DE PROCESSOS FORMATIVOS 1.3. DEGRADAÇÃO DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO
2. CONHECIMENTO DEFICIENTE DO PROCESSO DE BOLONHA	2.1. CONHECIMENTO TARDIO 2.2. INFORMAÇÃO GENÉRICA 2.3. DESINTERESSE DO PRÓPRIO 2.4. DESCONHECIMENTO DAS IMPLICAÇÕES
3. CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	3.1. FORMAÇÃO PROPORCIONADA ANTERIORMENTE AO PROCESSO DE BOLONHA 3.2. COM BOLONHA: MAIS CONTEÚDOS CIENTÍFICOS 3.3. COM BOLONHA: MENOS TEMPO PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL 3.4. COM BOLONHA: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS 3.5. COM BOLONHA: NÃO FORAM VISÍVEIS MELHORIAS OU DIFERENÇAS E HOUVE RETROCESSOS 3.6. COM BOLONHA: ALTEROU-SE A ESTRUTURA DO CURSO 3.7. COM BOLONHA: MAIOR ADEQUAÇÃO DOS OBJECTIVOS AOS CURSOS 3.8. COM BOLONHA: ALTERAÇÃO DO TEMPO PARA AS DIDÁCTICAS

	3.9. COM BOLONHA: EXISTÊNCIA DE ORIENTAÇÃO TUTORIAL
	3.10. COM BOLONHA: CONTABILIZAÇÃO DAS HORAS DE ORIENTAÇÃO TUTORIAL NO HORÁRIO DO PROFESSOR
	3.11. COM BOLONHA: MAIOR CARGA HORÁRIA
	3.12. COM BOLONHA: ALTERAÇÃO DO PAPEL DO ALUNO
	3.13. COM BOLONHA: MAIOR MOBILIDADE ENTRE OS DIFERENTES PAÍSES
	3.14. COM BOLONHA: CONTABILIZAÇÃO DO TRABALHO DO ESTUDANTE PARA CONVERSÃO EM UNIDADES DE CRÉDITO
	3.15. COM BOLONHA: ALTERAÇÃO NAS MODALIDADES DE AVALIAÇÃO
	3.16. COM BOLONHA: ALTERAÇÃO NO GRAU DE APROVEITAMENTO DOS ALUNOS
	3.17. COM BOLONHA: ALTERAÇÃO NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA PROFESSOR-ALUNO
	3.18. COMPARAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO PROPORCIONADA ANTES E DEPOIS DE BOLONHA
4. PROCESSO DE DECISÃO SOBRE A INTRODUÇÃO DAS ALTERAÇÕES CURRICULARES NA ESCOLA	4.1. GRAU DE PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NO PROCESSO DE DECISÃO CURRICULAR
	4.2. CRIAÇÃO DE UM GRUPO DE TRABALHO
	4.3. PROCESSO DE DECISÃO CURRICULAR CONSENSUAL
	4.4. PROCESSO DE DECISÃO CURRICULAR CONFLITUOSO
	4.5. TÓPICOS QUE MERECEAM MAIS ATENÇÃO NO PROCESSO DE DECISÃO
5. AVALIAÇÃO POSITIVA DA QUALIDADE DO NOVO CURRÍCULO	5.1. BOA ARTICULAÇÃO DE SABERES
	5.2. MELHOR FORMAÇÃO CIENTÍFICA DOS ALUNOS
	5.3. EXISTÊNCIA DE ORIENTAÇÃO TUTORIAL
	5.4. MAIOR COMPONENTE DE PRÁTICA PROFISSIONAL
	5.5. MAIOR MOBILIDADE DOS ALUNOS
6. AVALIAÇÃO NEGATIVA DA QUALIDADE DO NOVO CURRÍCULO	6.1. MÁ ARTICULAÇÃO DE SABERES
	6.2. PIOR FORMAÇÃO DIDÁTICA DOS ALUNOS
	6.3. MENOR CONHECIMENTO PEDAGÓGICO
	6.4. POUCO TEMPO DE PRÁTICA PROFISSIONAL
	6.5. MAIOR COMPARTIMENTAÇÃO DAS UNIDADES CURRICULARES
	6.6. MENOS TEMPO PARA LECCIONAR OS CONTEÚDOS
	6.7. DIFICULDADES NÃO RESOLVIDAS
	6.8. FALHAS DO PLANO DE ESTUDOS ACTUAL
7. REACÇÕES DOS PROFESSORES À MUDANÇA	7.1. REACÇÕES DO PRÓPRIO ENTREVISTADO
	7.2. REACÇÕES ATRIBUÍDAS PELO ENTREVISTADO AOS OUTROS PROFESSORES
	7.3. REACÇÕES ATRIBUÍDAS PELO ENTREVISTADO AOS PROFESSORES COOPERANTES
8. PROPOSTAS PARA O FUTURO	8.1. MELHORAR A ARTICULAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E A PRÁTICA PROFISSIONAL
	8.2. MINORAR A COMPARTIMENTAÇÃO ENTRE AS VÁRIAS ÁREAS CURRICULARES
	8.3. MELHORAR A GESTÃO DO TEMPO
	8.4. AUMENTAR O TEMPO DE PRÁTICA PROFISSIONAL

1. EXPECTATIVAS SUSCITADAS PELO PROCESSO DE BOLONHA

TABELA 2. CATEGORIA 1 - EXPECTATIVAS SUSCITADAS PELO PROCESSO DE BOLONHA

1.1. AUSÊNCIA DE EXPECTATIVAS

- Esquecimento da reacção tida na altura em que surgiu o Processo de Bolonha
- Nenhuma importância atribuída ao Processo de Bolonha

1.2. EXPECTATIVAS DE MELHORIA DE PROCESSOS FORMATIVOS

- Valorização do tempo de contacto com os alunos
- Maior autonomia na construção do processo de formação
- Facilidade de mobilidade dos alunos entre os vários países

1.3. EXPECTATIVAS DE DEGRADAÇÃO DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO

- Implicação de redução de custos
- Desvalorização da qualidade pedagógica
- Reduzir o conhecimento dos alunos grau de licenciatura
- Desconfiança sobre o Processo de Bolonha com base em factos históricos

1.1. AUSÊNCIA DE EXPECTATIVAS

Ao recordarem a reacção que tiveram aquando da altura em que surgiu o Processo de Bolonha, alguns entrevistados manifestaram esquecimento face ao que tinham então pensado. Os inquiridos também atribuíram pouca importância ao próprio Processo de Bolonha.

Na verdade, não me lembro muito bem o que pensei nessa altura.

(A, professor da área das Ciências da Educação)

(...) e não me lembro exactamente das reacções que eu tive a isso.

(C, membro da direcção da instituição)

1.2. EXPECTATIVAS DE MELHORIA DE PROCESSO FORMATIVOS

Os entrevistados pensaram que iria haver um tempo de contacto com os alunos, tendo também referido que pensaram que Bolonha concederia uma maior autonomia na construção

do processo de formação do aluno. Mencionaram ainda o facto de pensarem que iria existir uma maior facilidade de mobilidade entre os alunos de vários países.

Num primeiro momento, quando eu comecei a ouvir falar no processo de Bolonha, até julguei que era interessante uma das coisas na altura é o apoio tutorial aos alunos.

(B, professor da área das Ciências da Educação)

(...) os alunos construirão o seu próprio processo de formação.

(B, professor da área das Ciências da Educação)

Pronto, quando eu comecei a ouvir falar do processo de Bolonha associei muito o processo de Bolonha apenas à vantagem de permitir a mobilidade entre os diferentes países.

(D, professor da área da Língua Portuguesa)

1.3. EXPECTATIVAS DE DEGRADAÇÃO DE PROCESSO DE FORMAÇÃO

Um dos aspectos expostos pelos inquiridos remetia para o entendimento do Processo de Bolonha como uma medida de redução de custos, tendo também referido a desvalorização da qualidade pedagógica associada. Alguns entrevistados mencionaram ainda a redução do conhecimento ao grau mínimo da licenciatura, tendo outros expressado a sua desconfiança acerca desta temática, com base em factos históricos e na evolução da Educação.

(...) tem tudo a ver com a redução dos custos dos países.

(B, professor da área das Ciências da Educação)

Rapidamente se percebe que o grande objectivo daquilo a que se chama processo de Bolonha não tem nada a ver, não passa pela qualidade pedagógica (...)

(B, professor da área das Ciências da Educação)

Passa sim por capacitar cada vez um maior número de estudantes a um grau mínimo, que isso seja reduzido, como é a licenciatura.

(B, professor da área das Ciências da Educação)

(...) e portanto desconfiei logo que um projecto que nasce para a Educação sob o chapéu do neo-liberalismo vai marcar inevitavelmente a Educação.

(E, professor da área da Matemática)

2. CONHECIMENTO DEFICIENTE DO PROCESSO DE BOLONHA

TABELA 3. CATEGORIA 2 - CONHECIMENTO DEFICIENTE DO PROCESSO DE BOLONHA

2.1. CONHECIMENTO TARDIO

- Desconhecimento acerca da temática do Processo de Bolonha

2.2. INFORMAÇÃO GENÉRICA

- Conhecimento do Processo de Bolonha a partir de sessões de esclarecimento

2.3. DESINTERESSE DO PRÓPRIO

- Falta de interesse para saber mais sobre o Processo de Bolonha

2.4. DESCONHECIMENTO DAS IMPLICAÇÕES

- Falta de informação acerca das mudanças que Bolonha iria trazer

As considerações dos entrevistados acerca do seu conhecimento inicial do Processo de Bolonha fizeram emergir quatro sub-categorias distintas. Um entrevistado revelou ter havido uma fase inicial de desconhecimento sobre a temática do Processo de Bolonha e dois obtiveram informação sobre o mesmo em sessões de esclarecimento em que participaram. Um dos entrevistados manifestou ter tido desinteresse sobre a temática referida, sendo também visíveis considerações que se prendem com a ausência de informações acerca das mudanças trazidas pelo Processo de Bolonha.

2.1. CONHECIMENTO TARDIO

Alguns entrevistados manifestaram ter tido conhecimento tardio em relação ao Processo de Bolonha, uma vez que só com a saída do decreto-lei que regulamenta a

reorganização do ensino superior começaram a ouvir falar do mesmo.

E eu confesso que quando eu comecei a integrar esse grupo de trabalho, eu não conhecia bem os diplomas todos nem as coisas todas que tinham saído definidas.

(C, órgão da direcção da instituição)

2.2. INFORMAÇÃO GENÉRICA

Outros inquiridos revelaram ter tido conhecimento do Processo de Bolonha através de sessões de esclarecimento promovidas por diversas instituições.

Eu comecei a ouvir falar do processo de Bolonha numa sessão que houve aqui na escola [ESE], que foi dinamizada pelo Conselho Científico.

(C, membro da direcção da instituição)

2.3. DESINTERESSE DO PRÓPRIO

Um dos entrevistados confessou que a temática de Bolonha nunca foi alvo de pesquisa da sua parte, por considerar que se trata de um processo que levanta interrogações.

Confesso que, pelas quinhentas mil coisas que a gente vai fazendo, nunca me dei ao trabalho de ir ver o documento original, de ir esmiuçá-lo, analisá-lo com todo o cuidado etc., não. Fui um bocado vivendo (...)

(E, professor da área da Matemática)

2.4. DESCONHECIMENTO DAS IMPLICAÇÕES

Desconhecer as implicações em termos de reorganização curricular foi também um aspecto considerado por um dos entrevistados.

Não tinha ainda percebido a implicação que isso ia ter em termos da reestruturação dos planos de estudos que, a meu ver, foram muitas, sobretudo na área da formação de professores.

(D, professor da área da Língua Portuguesa)

3. CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

TABELA 4. CATEGORIA 3 – CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

3.1. FORMAÇÃO PROPORCIONADA ANTERIORMENTE AO PROCESSO DE BOLONHA

- Formação mais profissionalizante
- Maior atenção dada à componente pedagógica
- Ausência de orientação tutorial contabilizada no horário do professor
- Menor tempo atribuído à componente científica
- Ausência de trabalho organizativo na definição da estrutura dos anteriores planos de estudo
- Carga horária mais distribuída
- Maior dificuldade em obter equivalências
- Melhor relação pedagógica

3.1. FORMAÇÃO PROPORCIONADA ANTERIORMENTE AO PROCESSO DE BOLONHA

Quando se referiram à formação proporcionada pelo anterior plano de estudos, os entrevistados evidenciaram a formação de cariz profissionalizante existente anteriormente, assim como uma maior atenção atribuída à componente pedagógica.

Sempre houve uma formação muito profissionalizante.

(A, professor da área das Ciências da Educação)

A formação pedagógica têm e até têm demais.

(B, professor da área das Ciências da Educação)

Um outro aspecto bastante referenciado foi o da ausência de contabilização da orientação tutorial no horário do professor. Alguns entrevistados mencionaram, inclusive, a pouca duração da componente científica existente neste plano de estudos, sendo a carga horária mais distribuída por outras componentes.

(...) por exemplo nós não tínhamos aquela diferença entre horas de acompanhamento tutorial (...)

(...) portanto o que eles não têm é formação científica.

(B, professor da área das Ciências da Educação)

(...) e nos cursos anteriores a proporção das horas era completamente diferente.

(C, membro da direcção da instituição)

Um dos inquiridos relatou a ausência de uma concepção organizativa subjacente à definição da estrutura do plano anterior à aplicação do Processo de Bolonha. A dificuldade dos alunos em obter equivalências e a melhor relação pedagógica entre professor-aluno são ainda considerações feitas pelos entrevistados.

Eu sempre percebi que nós tínhamos tido nesta escola planos de estudo feitos um bocado ad hoc, (...) e em que muitas coisas eram feitas sem grandes regras definidas, sem grande uniformidade [planos de estudo]. (...) Mas não havia um trabalho organizativo sobre o assunto.

(...) antigamente era muito mais penoso quando eles iam para Erasmus para ter aquelas equivalências.

(D, professor da área da Língua Portuguesa)

(...) coisa que no passado com a questão das práticas era alterado significativamente [relação pedagógica professor-aluno].

(E, professor da área da Matemática)

TABELA 5. CATEGORIA 3 – CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

<p>3.2. Com Bolonha: mais conteúdos científicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maior formação científica • Carga horária mais direccionada para as disciplinas de conhecimento disciplinar em detrimento das disciplinas de conhecimento pedagógico, no actual plano de estudos 	<p>3.3. Com Bolonha: menos tempo para a prática profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redução do tempo de prática profissional
<p>3.4. Com Bolonha: desenvolvimento de competências específicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adequação do plano de estudos ao perfil de desempenho profissional dos professores do Ensino Básico • Saber gerir um grupo de alunos • Saber desenvolver um projecto de intervenção com crianças • Saber proporcionar várias aprendizagens • Saber articular o conhecimento científico e o conhecimento didáctico • Saber trabalhar em equipa • Maior incidência no conhecimento das áreas de ensino 	<p>3.5. Com Bolonha: não foram visíveis melhorias ou diferenças e houve retrocessos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausência de melhorias efectivas com o novo plano de estudos • Existência de retrocesso na formação de professores • Formação de melhores profissionais no anterior plano de estudos •
<p>3.6. Com Bolonha: alterou-se a estrutura do curso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existência de uma licenciatura de 3 anos • Existência de um mestrado não integrado de âmbito profissionalizante • Início da prática profissional no 2º ano da licenciatura • Existência de um tronco comum na licenciatura de Educação Básica • Existência de um plano de estudos muito compartimentado • Existência de dois ciclos de estudos distintos • Existência de poder de escolha quanto à estrutura dos mestrados • Maior compartimentação das unidades curriculares leccionadas no actual plano de estudos 	<p>3.7. Com Bolonha: maior adequação dos objectivos aos cursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definição dos objectivos em dois ciclos distintos • Reflexão acerca dos objectivos do anterior plano de estudos e manutenção dos mesmos no actual plano de estudos
<p>3.8. Com Bolonha: alteração do tempo para as didácticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Menos tempo dedicado às didácticas • Mais tempo dedicado às didácticas 	<p>3.9. Com Bolonha: existência de orientação tutorial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Início de orientações tutoriais aos alunos • Há distinção entre o tempo de trabalho com todo o grupo e pequenos grupos
<p>3.10. Com Bolonha: contabilização das horas de orientação tutorial no horário do professor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criação de um sistema de contabilização das horas de orientação tutorial para integrar o horário do professor 	<p>3.11. Com Bolonha: maior carga horária</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobrecarga de trabalhos que se reflectem na carga horária maior para os alunos

3.12. Com Bolonha: alteração do papel do aluno <ul style="list-style-type: none"> • Valorização do trabalho do aluno • Existência de maior autonomia para o aluno efectuar o seu percurso de aprendizagem 	3.13. Com Bolonha: maior mobilidade entre os diferentes países <ul style="list-style-type: none"> • Facilidade na mobilidade dos estudantes de outros países • Maior mobilidade dos estudantes decorrentes de Bolonha
3.14. Com Bolonha: contabilização do trabalho do estudante para conversão em unidades de crédito <ul style="list-style-type: none"> • Acreditação das unidades de créditos de alunos vindos de outras instituições 	3.15. Com Bolonha: alteração nas modalidades de avaliação <ul style="list-style-type: none"> • Inserção da modalidade de avaliação por exame • Existência da modalidade de avaliação contínua
3.16. Com Bolonha: alteração no grau de aproveitamento dos alunos <ul style="list-style-type: none"> • Manutenção do grau de aproveitamento • Desempenho escolar dos alunos mais fraco • Descida pouco significativa do grau de aproveitamento na área do conhecimento disciplinar na licenciatura 	3.17. Com Bolonha: alteração na relação pedagógica professor-aluno <ul style="list-style-type: none"> • Ausência de alteração na relação pedagógica professor-aluno • Existência de alteração na relação pedagógica professor-aluno decorrente da falta de conhecimento prático

Durante a entrevista, propusemos aos entrevistados que descrevessem as mudanças ocorridas na instituição com entrada em vigor do Processo de Bolonha. Para além das considerações acerca da avaliação negativa da qualidade do novo currículo – esta foi a categoria que reuniu mais indicadores que incidem sobre diferentes aspectos relacionados com o novo plano de estudos, temas como a prática profissional, a formação científica, didáctica e pedagógica, a carga horária, o grau de aproveitamento dos alunos, a relação pedagógica professor-aluno, a orientação tutorial, o desenvolvimento de competências específicas, a compartimentação das unidades curriculares, a estrutura do curso e dos ciclos de formação, entre outros.

3.2. COM BOLONHA: MAIS CONTEÚDOS CIENTÍFICOS

No que respeita às mudanças ocorridas na formação inicial de professores, realizadas no âmbito do Processo de Bolonha, a maioria dos entrevistados referiu a existência, neste plano de estudos, de maior formação científica quanto às matérias a ensinar.

E acho que, de facto, a grande mudança na formação de professores decorrente, indirectamente da reorganização pós-Bolonha, directamente da regulamentação da formação de professores no sistema educativo português, foi uma muito maior atenção aos conteúdos disciplinares, no caso da licenciatura. (...) Ou seja, haver uma licenciatura com uma grande incidência nos conhecimentos disciplinares.

(A, professor da área das Ciências da Educação)

(...) as diferenças, desde logo, desde logo, é dessa concepção: maior conhecimento científico.

(B, professor da área das Ciências da Educação)

Para além disso, uma grande parte dos inquiridos revelaram que existia, na formação anterior a Bolonha, maior carga horária em disciplinas do conhecimento pedagógico.

Segunda diferença: a grande carga horária das disciplinas de cariz dito científico, disciplinar, em detrimento das disciplinas ou das unidades curriculares do domínio das ciências da educação (...)

(B, professor da área das Ciências da Educação)

3.3. COM BOLONHA: MENOS TEMPO PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL

Outra evidência referenciada, relacionava-se com a redução do tempo da prática profissional no actual plano de estudos, apontada por grande parte dos entrevistados como uma alteração com o Processo de Bolonha.

De facto, porque a sua formação inicial deixa de ser uma formação especificamente pensada para o desempenho de uma profissão (...) Porque a profissionalização é retardada neste processo.

(A, professor da área das Ciências da Educação)

Os estudantes têm menos tempo de idas às práticas, têm muito menos tempo; (...) o tempo de intervenção é menor.

(D, professor da área da Língua Portuguesa)

(...) temos menos horas de práticas pedagógicas do que tínhamos nos outros planos de estudos.

(D, professor da área da Língua Portuguesa)

3.4. COM BOLONHA: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS

Um inquirido mencionou, neste item da entrevista, a sua incerteza quanto ao desenvolvimento efectivo de competências com o actual plano de estudos. Dois dos entrevistados referiram ainda a necessidade de adequação das competências que pretendiam desenvolver com este novo currículo ao Decreto-Lei n.º 241/2001, o perfil de desempenho profissional docente. Os entrevistados adiantaram também algumas das competências que o plano de estudos permite aos futuros professores do 1º ciclo do ensino básico desenvolver, assim como outras que não são tão predominantes naquele.

As competências com que eles saem da licenciatura, na verdade, não são muitas. (...) Mas não sei se saem mesmo com competências. (...) Mas não me parece que se possa falar exactamente de Mas eu acho que eles saem a saber gerir um grupo de alunos.

(A, professor da área das Ciências da Educação)

(...) uma primeira competência será essa competência do trabalho com crianças com projecto, com intenção, com intervenção das crianças(...) a segunda competência para o adulto é essa de esse tipo de intervenção ser uma intervenção que proporcione aprendizagens de várias áreas (...)

(C, membro da direcção da instituição)

(...) e depois a outra competência que eu penso que, nalgumas áreas acaba por estar subjacente é esta da ligação do conhecimento científico e o conhecimento didáctico (...)

(C, membro da direcção da instituição)

(...) o trabalho em equipa na educação é uma competência fundamental hoje em dia.

(C, membro da direcção da instituição)

(...) acho que um professor tem de saber muito bem daquilo que vai ensinar e eu acho que isso é importante, as áreas de ensino eles têm que as conhecer muito bem.

(D, professor da área da Língua Portuguesa)

3.5. COM BOLONHA: NÃO FORAM VISÍVEIS MELHORIAS E HOVE RETROCESSOS

Quando questionados acerca do sentido da evolução da formação, dois dos entrevistados foram peremptórios em atribuir um retrocesso à evolução comparativamente com o plano de estudos anterior.

De retrocesso, de retrocesso. [sentido da evolução da formação]

(B, professor da área das Ciências da Educação)

Em termos de Educação é um recuo para mim na experiência de formação de professores, particularmente de 1º ciclo e 2º ciclo (...)

(E, professor da área da Matemática)

Neste item, o inquirido expôs a sua opinião acerca de melhorias em relação ao anterior plano de estudos, tendo relatado a sua posição com base em documentos de acompanhamento da prática profissional e considerado que o novo currículo não trouxe melhorias.

Portanto, nesse sentido, peguei neste levantamento todo, porque acompanhei a prática que no 3º ano da licenciatura, quer no mestrado, no 1º ano do mestrado, estou bem à vontade para dizer que em nada, mas assim em nada melhorou relativamente ao curso da antiga licenciatura, em nada, não há melhorias visíveis. [com dados de observação da prática, do desempenho dos alunos, da mobilização que fazem do conhecimento que deveriam ter construído] (...)

(B, professor da área das Ciências da Educação)

Os entrevistados consideraram que se formavam melhores profissionais com a formação anterior ao Processo de Bolonha.

(...) anteriormente os alunos saíam com um perfil melhor (...)

(D, professor da área da Língua Portuguesa)

3.6. COM BOLONHA: ALTEROU-SE A ESTRUTURA DO CURSO

Os entrevistados mencionaram também as alterações do actual plano de estudos no que concerne à sua estrutura, focando a existência de uma licenciatura de 3 anos e a existência de um mestrado não integrado de âmbito profissionalizante. Apontaram ainda a iniciação à prática profissional no 2º ano da licenciatura e a existência de um tronco comum na licenciatura de Educação Básica como mudanças trazidas pelo Processo de Bolonha.

(...) são licenciados sob a designação de educação básica (...) para depois no mestrado vir-nos complementar então com uma formação de cariz mais científico mais marcado ou então profissionalizante.

(B, professor da área das Ciências da Educação)

Para já continuámos a ter prática pedagógica desde o 2º ano da licenciatura até ao fim do mestrado.

(B, professor da área das Ciências da Educação)

Neste momento temos um tronco comum. Ora quando vamos trabalhar matemática põe-se logo um problema tremendo em termos do interesse dos alunos [por junção de valências.]

(E, professor da área da Matemática)

Quando se referiram à existência de maior carga horária, os entrevistados revelaram que aquela era uma consequência da maior compartimentação das unidades curriculares. Esta decisão tomada pelos docentes, reflectiu-se na quantidade de trabalhos que os alunos fizeram ao longo do ano, por terem várias unidades curriculares subdivididas ao invés de uma unidade curricular de duração maior e com mais créditos atribuídos.

Isto significa que ficamos com um plano de estudos como nós dizemos muito compartimentado, muito pulverizado.

(C, membro da direcção da instituição)

Alguns entrevistados evidenciaram existência de dois ciclos de estudos de formação distintos, assim como a possibilidade de escolha da instituição para optar pela estrutura de mestrado que vá ao encontro das necessidades da mesma.

E repare: Bolonha tem dois ciclos, um primeiro ciclo de estudos e um segundo ciclo de estudos; o primeiro ciclo de estudos é muito mais orientado para a componente em que se aprende língua, em que se aprende matemática (...) depois, o segundo ciclo de estudos tem um tempo muito reduzido, por exemplo no caso da formação em 1º e 2º ciclo eles têm dois anos para se preparar, agora já especificamente, para todas aquelas áreas que eles vão ficar preparados (...)

(D, professor da área da Língua Portuguesa)

(...) e a nossa escolha foi de um mestrado em educação pré-escolar com a duração de 2 semestres e um mestrado em 1º e 2º ciclo do ensino básico com a duração de 4 semestres, pronto.

(B, professor da área das Ciências da Educação)

Outros inquiridos debruçaram-se sobre a temática da compartimentação das unidades curriculares, visível no actual plano de estudos, apontando-a como uma diferença significativa entre a formação proporcionada antes e depois de Bolonha.

A dificuldade está em, enquanto na licenciatura havia uma quantidade de horas muito grande, uma percentagem no plano de estudos muito grande para que isto se torne visível, agora isso é tudo condensado no tempo (...)

(B, professor da área das Ciências da Educação)

COM BOLONHA: HOVE MAIOR ADEQUAÇÃO DOS OBJECTIVOS AOS CURSOS

Outras considerações feitas pelo entrevistado remeteram para a necessidade de adequação dos objectivos definidos para o actual plano de estudos a partir do decreto-lei n.º 43/2007, tendo os mesmos sido elaborados de acordo com a existência de dois ciclos de

formação distintos e tendo alguns dos objectivos do anterior plano de estudos sido mantidos, após reflexão.

Adaptámos os objectivos que tínhamos para a formação de professores a dois ciclos diferentes. (...) De certo modo dividindo um pouco ou separando um pouco esses objectivos e modificando-os também. Não me parece que tenha havido perda neste processo. (...) a questão dos objectivos (...) no fundo nos obrigou a repensar um pouco o que seria isto de formar professores em cinco anos num quadro destes.

(A, professor da área das Ciências da Educação)

3.7. COM BOLONHA: ALTERAÇÃO DO TEMPO PARA AS DIDÁCTICAS

Um dos aspectos que dois dos entrevistados abordaram, referia-se ao tempo disponível para as didácticas sendo este, nas suas opiniões, mais reduzido actualmente.

Houve, por outro lado, um decréscimo no como se ensina Língua, isto é no âmbito das didácticas do ensino da Língua (...)

(D, professor da área da Língua Portuguesa)

Contrariamente ao exposto, surgiu um entrevistado com opinião divergente, referindo que, actualmente, há mais tempo dedicado às didácticas no plano de estudos.

Mas têm muitas ciências da educação, nomeadamente didácticas [nos mestrados].

(A, professor da área das Ciências da Educação)

No vosso [curso] tinha muito mais peso o conhecimento didáctico e o conhecimento das ciências da educação se quisermos, conhecimento pedagógico do que este.

(B, professor da área das Ciências da Educação)

3.8. COM BOLONHA: EXISTÊNCIA DE ORIENTAÇÃO TUTORIAL

Outro dos aspectos mais focados por todos os inquiridos relacionava-se com a possibilidade de efectuar orientações tutoriais com os alunos, havendo distinção entre o tempo de trabalho com todo o grupo e o tempo de trabalho com pequenos grupos.

Eu acho que houve melhorias, nomeadamente, nós começámos a fazer orientações tutoriais aos alunos que não fazíamos.

(A, professor da área das Ciências da Educação)

(...) é que há sempre uma componente de trabalho com todo o grupo, aquilo que se chama as horas de contacto e depois há uma grande componente para aquilo que se chama os apoios tutoriais (...)

(B, professor da área das Ciências da Educação)

3.9. COM BOLONHA: CONTABILIZAÇÃO DAS HORAS DE ORIENTAÇÃO TUTORIAL NO HORÁRIO DO PROFESSOR

Os entrevistados focaram também o aspecto da orientação tutorial ser integrada no horário do professor, o que significa que o professor gere o seu tempo, tendo em conta que tem horas disponíveis para apoiar pequenos grupos.

Nós temos horas contabilizadas para isso [orientação tutorial].

(A, professor da área das Ciências da Educação)

3.10. COM BOLONHA: MAIOR CARGA HORÁRIA

A maioria dos entrevistados referiu que, com o actual plano de estudos, os alunos têm uma maior carga horária, sendo comuns as queixas acerca desta sobrecarga horária e, consequentemente, de trabalho.

Estes [cursos], na totalidade, têm cinco [anos], há uma maior carga horária.

(A, professor da área das Ciências da Educação)

(...) mas os nossos estudantes queixam-se muito da carga horária (...) e têm uma carga horária muito grande.

(D, professor da área da Língua Portuguesa)

3.11. COM BOLONHA: ALTERAÇÃO DO PAPEL DO ALUNO

Esta sub-categoria fez emergir dois indicadores que espelham, segundo um dos inquiridos, a valorização do trabalho do aluno, sendo este mais autónomo na construção do seu percurso de aprendizagem.

(...) o outro aspecto é exactamente o papel do estudante na construção do seu próprio saber (...) de uma maior autonomia [na construção do próprio saber do aluno] (...)

(C, membro da direcção da instituição)

3.12. COM BOLONHA: MAIOR MOBILIDADE ENTRE OS DIFERENTES PAÍSES

Os inquiridos revelaram ainda que o Processo de Bolonha facilitou a mobilidade dos estudantes entre os vários países.

[Bolonha] facilita aquilo que eu acho absolutamente fundamental na mobilidade do estudante, portanto isso é um aspecto; em termos da mobilidade (...)

(C, membro da direcção da instituição)

(...) temos muitos mais alunos de Erasmus do que tínhamos antigamente (...)

(D, professor da área da Língua Portuguesa)

3.13. COM BOLONHA: CONTABILIZAÇÃO DO TRABALHO DO ESTUDANTE PARA CONVERSÃO EM UNIDADES DE CRÉDITO

Alguns entrevistados indicaram como uma mudança ocorrida no plano de estudos, a possibilidade de se contabilizar o trabalho do estudante como unidades de crédito,

independentemente da sua instituição de origem, uma vez que o enfoque principal é atribuído à sua formação.

(...) e essa ideia também de valorizar a formação que a pessoa tem obtida noutra instituição, portanto da contabilização do trabalho para unidades de crédito (...)

(C, membro da direcção da instituição)

3.14. COM BOLONHA: ALTERAÇÃO NAS MODALIDADES DE AVALIAÇÃO

Com Bolonha, também as modalidades de avaliação se alteraram. Segundo os entrevistados, iniciou-se a modalidade de avaliação por exame final, dando-se continuidade à modalidade de avaliação contínua.

Mas o facto de poderem fazer por exame era uma exigência que os alunos já vinham a fazer há algum tempo, sobretudo os trabalhadores estudantes.

(A, professor da área das Ciências da Educação)

Nós só tínhamos o regime de avaliação contínua.

(A, professor da área das Ciências da Educação)

3.15. COM BOLONHA: ALTERAÇÃO NO GRAU DE APROVEITAMENTO DOS ALUNOS

Parte dos entrevistados apontou que o grau de aproveitamento dos alunos se manteve, não se tendo registado qualquer alteração relativamente ao currículo anterior. Um entrevistado referiu que os alunos têm, agora, um desempenho escolar mais fraco e um outro revelou que houve uma descida pouco significativa na sua área de conhecimento disciplinar, no 1º ciclo de formação, ou seja, na licenciatura.

Nas minhas disciplinas tem sido mais ou menos a mesma coisa [aproveitamento dos alunos].

(D, professor da área da Língua Portuguesa)

(...) e depois o seu desempenho também... é mais fraquinho. [dos alunos].

(E, professor da área da Matemática)

Só que como essas disciplinas aumentaram [quantidade] e as notas ao nível das disciplinas do português, da matemática sempre foram mais baixas, é possível que no cômputo geral, as notas tenham descido, na licenciatura. No mestrado, provavelmente, não.

(A, professor da área das Ciências da Educação)

3.16. COM BOLONHA: ALTERAÇÃO NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA PROFESSOR-ALUNO

A relação pedagógica professor-aluno foi entendida sob dois pólos distintos; a maior parte dos entrevistados mencionou não ter havido alterações na forma como professores e alunos da instituição se relacionam; um outro inquirido afirmou que a alteração verificada não foi significativa contudo, a mesma decorre na sua opinião, da falta de conhecimento prático do aluno das situações de sala de aula, impossibilitando uma relação ajustada às necessidades da realidade.

Eu acho que se manteve [relação pedagógica professor-aluno].

(A, professor da área das Ciências da Educação)

(...) é ainda uma relação muito professor – aluno nesse sentido de secundário, coisa que no passado com a questão das práticas era alterado significativamente e a relação depois de trabalho era em função das necessidades que os alunos tinham para as suas práticas.

(E, professor da área da Matemática)

4. PROCESSO DE DECISÃO SOBRE A INTRODUÇÃO DAS ALTERAÇÕES CURRICULARES NA ESCOLA

TABELA 7. CATEGORIA 4 – PROCESSO DE DECISÃO SOBRE A INTRODUÇÃO DAS ALTERAÇÕES CURRICULARES NA ESCOLA

4.1. GRAU DE PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NO PROCESSO DE DECISÃO CURRICULAR

- Processo de decisão bastante participado pelos professores
- Processo de decisão pouco participado pelos professores
- Desconhecimento do grau de participação dos professores no processo de decisão

4.2. CRIAÇÃO DE UM GRUPO DE TRABALHO

- Criação de um grupo de trabalho para concepção do plano de estudos, anteriormente ao decreto-lei n.º 43/2007
- Grupo de trabalho constituído por coordenadores dos cursos do anterior plano de estudos
- Produção de documentos e relatórios e discussão dos planos de estudo construídos

4.3. PROCESSO DE DECISÃO CURRICULAR CONSENSUAL

- Liderança do processo de tomada de decisão pelo Conselho Científico

4.4. PROCESSO DE DECISÃO CURRICULAR CONFLITUOSO

- Dificuldade em gerir a informação do decreto-lei n.º 43/2007
- Dificuldade em chegar a um consenso quanto aos créditos atribuídos a cada disciplina
- Mal estar entre os professores
- Participação conflituosa entre professores

4.5. TÓPICOS QUE MERECERAM MAIS ATENÇÃO NO PROCESSO DE DECISÃO

- Organização e concepção da prática profissional
- Especificidades do 1º ciclo e da educação de infância
- Não compartimentação das unidades curriculares

Os entrevistados manifestaram-se sobre o decurso do processo de decisão acerca das alterações introduzidas na instituição, revelando vários aspectos de seguida explicitados.

4.1. GRAU DE PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NO PROCESSO DE DECISÃO CURRICULAR

Enquanto a maior parte dos entrevistados evidenciou um processo de decisão bastante participado, um dos entrevistados discordou, afirmando que assistiu a um processo de decisão pouco participado. O desconhecimento do grau de participação no processo de decisão surge como resposta de um aos inquiridos, por não ter integrado o grupo de concepção do plano de estudos.

Muito participado.

(B, professor da área das Ciências da Educação)

(...) acho que nós não fizemos quase um trabalho muito participado

(C, membro da direcção da instituição)

Não participei, ouvi ecos, etc., (...) e quando nos chega a nós [professores], já chega com um formato mais ou menos definido e nós já temos pouca margem de manobra.

(E, professor da área da Matemática)

4.2. CRIAÇÃO DE UM GRUPO DE TRABALHO

Parte dos entrevistados apontou a criação de um grupo de trabalho para conceber o novo plano de estudos, ainda antes da saída do decreto-lei que viria a regulamentar a formação de professores. Os mesmos entrevistados referiram também a composição do grupo de trabalho, formado por coordenadores dos anteriores cursos existentes na instituição.

Em determinada altura, o Conselho Científico propõe a criação de um grupo de trabalho só dedicado à concepção e ao estudo da questão do plano de estudos, conceber o plano de estudos para ser aprovado em Conselho Científico. Ainda sem decreto.

(B, professor da área das Ciências da Educação)

(...) constituído (...) por todas as pessoas que são coordenadoras dos cursos à data. [constituição do grupo de trabalho].

(B, professor da área das Ciências da Educação)

Segundo alguns dos inquiridos, outra das funções do referido grupo de trabalho remetia para a produção de documentos e relatórios, para fundamentar as suas opções quanto ao plano de estudo construído.

(...) e no espaço que vai entre Fevereiro, que é quando sai o decreto e o próximo ano lectivo seguinte, constrói outro plano de estudos, discute-o em vários fóruns com várias pessoas, alguns fora das instituição.

(B, professor da área das Ciências da Educação)

(...) e que era um grupo de trabalho de 5 ou 6 pessoas e que foi no fundo desmontando um bocado os documentos, porque não é logo que a pessoa se apropria das coisas e até fizemos um relatório que, por exemplo, não teve grande impacto (...)

(C, membro da direcção da instituição)

4.3. PROCESSO DE DECISÃO CURRICULAR CONSENSUAL

As considerações sobre a consensualidade da decisão do processo curricular foram realizadas por dois entrevistados e não foram extensas na sua forma, nem específicas no seu conteúdo.

(...) o Conselho Científico, formado por professores das diversas áreas, foi gerindo as coisas.

(C, membro da direcção da instituição)

4.4. PROCESSO DE DECISÃO CURRICULAR CONFLITUOSO

Quando questionados sobre o decurso do processo de decisão, dois inquiridos referiram-se a aspectos como a *dificuldade em gerir a informação do decreto-lei n.º 43/2007*.

É assim, no caso da formação de professores, nós tivemos esse decreto-lei que é um grande espartilho.

(A, professor da área das Ciências da Educação)

Um dos entrevistados evidenciou aspectos relacionais entre participantes como a *dificuldade em chegar a um consenso quanto aos créditos atribuídos a cada disciplina, o mal-estar entre os professores e a participação conflituosa entre professores*.

(...) e eu acho que o tal decreto-lei 43/2007 não ajudou nada.

(C, membro da direcção da instituição)

(...) posso usar essa palavra, [“regatear”] o que é horrível para ficar com um bocadinho mais de créditos, um bocadinho mais de horas.

(C, membro da direcção da instituição)

Criou mau estar entre as pessoas (...).

(C, membro da direcção da instituição)

Portanto, a participação, a discussão foi empinada de certa forma, por isso.

(C, membro da direcção da instituição)

4.5. TÓPICOS QUE MERECERAM MAIS ATENÇÃO NO PROCESSO DE DECISÃO

Os entrevistados abordaram aspectos variados no que respeita aos tópicos que mereceram mais atenção no processo de decisão, sendo estes a *especificidade do 1.º ciclo e de educação de infância, a organização e concepção da prática profissional e a compartimentação das unidades curriculares*, no sentido de torná-las mais abrangentes e com um número maior de créditos atribuídos.

Eu acho que não perder muito a especificidade do 1º ciclo e da educação de infância.

(A, professor da área das Ciências da Educação)

Algumas pessoas do grupo entendem como fundamental a questão da organização das práticas da iniciação profissional, isto é, organização e concepção da prática pedagógica.

(B, professor da área das Ciências da Educação)

Uma das ideias que eu lembro-me perfeitamente que nós tínhamos neste grupo de trabalho que era não haver nenhuma unidade curricular com menos de 5 créditos.

(C, membro da direcção da instituição)

5. AVALIAÇÃO POSITIVA DA QUALIDADE DO NOVO CURRÍCULO

TABELA 8. CATEGORIA 5 – AVALIAÇÃO POSITIVA DA QUALIDADE DO NOVO CURRÍCULO

5.1. BOA ARTICULAÇÃO DE SABERES

- Maior mobilização de saberes

5.2. MELHOR FORMAÇÃO CIENTÍFICA DOS ALUNOS

- Maior conhecimento científico
- Maior segurança sobre o conhecimento científico que os alunos ensinam

5.3. EXISTÊNCIA DE ORIENTAÇÃO TUTORIAL

- Proporcionam *feedback* acerca das aprendizagens dos alunos
- Proporcionam maior proximidade com os alunos

5.4. MAIOR COMPONENTE DE PRÁTICA PROFISSIONAL

- Maior duração da componente de prática profissional na licenciatura

5.5. MAIOR MOBILIDADE DOS ALUNOS

- Aumento da mobilidade dos alunos entre países
- Facilidade na acreditação da formação superior obtidas noutras instituições

As considerações dos entrevistados sobre a avaliação da qualidade do novo currículo dividem-se em duas categorias distintas, a avaliação positiva – que a seguir analisamos – e a avaliação negativa da qualidade. Na primeira, os inquiridos destacaram como positivo a articulação dos saberes, a melhor formação científica dos alunos, a existência de orientação tutorial, a maior componente de prática profissional e a maior mobilidade dos alunos.

5.1. BOA ARTICULAÇÃO DE SABERES

Neste item, os entrevistados focaram o facto de com o actual plano de estudos, os alunos conseguirem mobilizar os saberes em situação de prática profissional.

No estágio nota-se que algumas das coisas estão bem integradas.

(A, professor da área das Ciências da Educação)

5.2. MELHOR FORMAÇÃO CIENTÍFICA DOS ALUNOS

Quando se referiram à avaliação da qualidade do novo currículo, dois entrevistados destacaram por um lado, a melhor formação científica dos alunos e, por outro, a segurança que o facto de terem mais conhecimentos científicos lhes dá quando estão perante um grupo de aluno a quem têm de ensinar conteúdos.

O facto de terem conhecimentos muito consolidados; estão muito seguros dos conhecimentos em termos científicos.

(A, professor da área das Ciências da Educação)

Eu acho que é uma mais-valia para os professores do 1º ciclo porque dá-lhes uma segurança em termos dos conteúdos disciplinares que a classe até aí não tinha.

5.3. EXISTÊNCIA DE ORIENTAÇÃO TUTORIAL

Os entrevistados evidenciaram a orientação tutorial como aspecto positivo trazido pelo novo currículo, uma vez que assume a dupla função de proporcionar *feedback* acerca das aprendizagens dos alunos e de proporcionar maior proximidade com os mesmos.

Eu acho que as orientações tutoriais são um bom feedback para os professores. Uma boa maneira de melhorarem as suas aulas.

(A, professor da área das Ciências da Educação)

(...) há outra melhoria em termos de proximidade dos alunos com o trabalho do acompanhamento tutorial (...)

(D, professor da área da Língua Portuguesa)

5.4. MAIOR COMPONENTE DE PRÁTICA PROFISSIONAL

Um entrevistado referiu como aspecto positivo inerente à criação do novo plano de estudos a maior duração da componente de prática profissional na licenciatura.

Nós quando criámos esse plano de estudos do curso de licenciatura em educação básica definimos logo à partida uma componente bastante forte da parte do estágio, da intervenção ou seja de uma ligação à prática, porque havia um número de créditos que devia ser usado nesse sentido.

(C, membro da direcção da instituição)

5.5. MAIOR MOBILIDADE DOS ALUNOS

Os inquiridos evidenciaram ainda o aumento da mobilidade dos alunos entre os diferentes países assim como a facilidade na acreditação da formação superior obtida noutras instituições.

(...) nota-se um aumento dos alunos da instituição dos nossos alunos que vão para Erasmus e essa mobilidade tem aumentado ultimamente bastante (...)

(D, professor da área da Língua Portuguesa)

(...) nesse aspecto eu sou defensor do espírito de Bolonha que é, se houve uma pessoa que chegue aqui com x créditos de matemática tirados em Leiria, eu dou (...)

(E, professor da área da Matemática)

6. AVALIAÇÃO NEGATIVA DA QUALIDADE DO NOVO CURRÍCULO

TABELA 9. CATEGORIA 6 – AVALIAÇÃO NEGATIVA DA QUALIDADE DO NOVO CURRÍCULO

6.1. MÁ ARTICULAÇÃO DE SABERES

- Articulação de saberes deficiente
- Separação vincada entre conhecimento científico e conhecimento didático

6.2. PIOR FORMAÇÃO DIDÁTICA DOS ALUNOS

- Formação didática deficiente

6.3. MENOR CONHECIMENTO PEDAGÓGICO

- Menor conhecimento pedagógico

6.4. DEFICIÊNCIA DA COMPONENTE DE PRÁTICA PROFISSIONAL

- Redução do tempo da prática profissional
- Pouco trabalho desenvolvido com as famílias
- Menor mobilização de saberes
- Pouco acompanhamento da área das expressões na prática profissional

6.5. MAIOR COMPARTIMENTAÇÃO DAS UNIDADES CURRICULARES

- Grande compartimentação das unidades curriculares
- Elevada carga horária

6.6. MENOS TEMPO PARA LECCIONAR CONTEÚDOS

- Menos tempo para leccionar as várias unidades curriculares
-

6.8. FALHAS NO PLANO DE ESTUDOS ACTUAL

- Formar professores a trabalhar em parceria na sala de aula
- Articulação entre a instituição de formação e as escolas cooperantes
- Falta de recolha de informação para estudos futuros acerca do plano de estudos actual
- Ausência de programas curriculares com áreas de competências definidas
- Pouca autonomia na construção do plano de estudos

Todos os entrevistados apresentaram aspectos negativos sobre a qualidade do novo currículo, tendo as opiniões sido mais notadas no que concerne à sub-categoria da má articulação de saberes, à pior formação didáctica dos formandos, ao pouco tempo de prática profissional, assim como à grande compartimentação das unidades curriculares. As restantes sub-categorias foram alvo de considerações, mas de certa forma menos expressivas relativamente ao número de ocorrências. Analisando com alguma profundidade esta questão relativa à quantidade de pontos negativos visíveis nesta categoria, podemos especular sobre a sua relevância na actuação dos professores da instituição. Poderão estes aspectos negativos focados pelos professores condicionar a sua acção no processo de aprendizagem dos alunos?

6.1. MÁ ARTICULAÇÃO DE SABERES

Grande parte dos entrevistados evidenciou preocupação quanto à deficiente articulação de saberes efectuada no novo currículo.

(...) e tenho muita pena que não tenhamos conseguido fazer um plano de estudos de facto que tivesse unidades curriculares mais integradoras (...)

(C, membro da direcção da instituição)

(...) e por um conjunto de conhecimentos que os professores em situação têm que mobilizar, têm que realizar e essas competências advêm do conhecimento científico disciplinar, do conhecimento didáctico, do conhecimento pedagógico, eu não encontro evidências destes conhecimentos nas situações práticas porque eles não têm no plano de estudos, áreas ou unidades curriculares que correspondam a esses níveis diferenciados.

(B, professor da área das Ciências da Educação)

6.2. PIOR FORMAÇÃO DIDÁCTICA DOS ALUNOS

Neste item, os entrevistados teceram considerações sobre a formação didáctica dos alunos, afirmando que esta assume uma qualidade inferior no novo currículo.

(...) portanto as metodologias surgem se calhar um bocado segundo uma avaliação primária, sem grande reflexão, de uma forma muito desgarrada, caída de pé.

(E, professor da área da Matemática)

Portanto, nem sabem muito bem como ensinar.

(A, professor da área das Ciências da Educação)

6.3. MENOR CONHECIMENTO PEDAGÓGICO

Um entrevistado apontou o menor conhecimento pedagógico como aspecto negativo proporcionado pelo actual plano de estudos.

(...) nem muito menos conhecimento pedagógico que é o estar com um grupo de alunos.

(B, professor da área das Ciências da Educação)

6.4. DEFICIÊNCIA DA COMPONENTE DE PRÁTICA PROFISSIONAL

Um dado particularmente interessante resultante da análise desta sub-categoria remete para a dicotomia entre as apreciações dos inquiridos. Se por um lado, na categoria anterior respeitante à avaliação positiva da qualidade, um dos entrevistados referiu como positivo no item 5.4. a maior duração da componente profissional, nesta sub-categoria, a maioria dos entrevistados teceu considerações inversas e depreciativas sobre a componente da prática profissional, afirmando que foi visível a redução da duração da intervenção dos alunos em situações práticas.

Os aspectos negativos foi a diminuição do tempo de intervenção no terreno, nas nossas práticas pedagógicas.

(D, professor da área da Língua Portuguesa)

Alguns inquiridos mencionaram, inclusivamente, que o actual currículo não privilegia o trabalho com as famílias tendo também considerado que existe uma separação marcada entre o conhecimento científico e o conhecimento didáctico, o que poderá dificultar a referida mobilização de saberes.

O trabalho com as famílias penso que é pouco desenvolvido, se quer que lhe diga.

(A, professor da área das Ciências da Educação)

Ao separarmos muito a componente científica da descrição da Língua, da componente de aplicação didáctica da Língua, acho que isso não resultou como nós gostaríamos.

(D, professor da área da Língua Portuguesa)

Não são capazes de fazer essa transposição sozinhos e tinha muita esperança que eles fossem capazes de fazer esse trabalho sozinhos (...)

(D, professor da área da Língua Portuguesa)

Um entrevistado aponta também o pouco acompanhamento da área das expressões em contexto de prática profissional, o que revela a pouca importância atribuída às mesmas.

Há uma área crítica que é a área das expressões que eu acho que é fundamental na formação dos professores e portanto, as expressões não acompanharam os nossos alunos de todo na prática, que eu acho que é uma falha tremenda.

(E, professor da área da Matemática)

6.5. MAIOR COMPARTIMENTAÇÃO DAS UNIDADES CURRICULARES

Dois entrevistados consideraram igualmente que as unidades curriculares são bastante compartimentadas o que tem efeitos em termos da carga horária, que se torna mais elevada.

(...) e uma das coisas muito más foi que nós pulverizámos muito o número de unidades curriculares.

(C, membro da direcção da instituição)

Se há mais unidades curriculares, a carga da avaliação é mais pesada; que neste caso se reflectem na elevada carga horária, que é a nossa preocupação em ter mais horas de acompanhamento aos estudantes.

(D, professor da área da Língua Portuguesa)

6.6. MENOS TEMPO PARA LECCIONAR OS CONTEÚDOS

Um dos entrevistados referiu como uma das suas grandes preocupações e dificuldade o facto de o novo currículo não contemplar tempo suficiente para leccionar os conteúdos, o que obriga a alterações estruturais no que respeita à distribuição precisa do tempo pelos temas da disciplina.

Por exemplo, vou-lhe dar um exemplo muito concreto para perceber melhor: eu tenho 45h de uma cadeira de didáctica em que eu tenho que ensinar a didáctica da aprendizagem inicial da leitura e da escrita e a didáctica do desenvolvimento da leitura e da escrita numa cadeira de 45h. Portanto a minha dificuldade é naquele tempo como é que eu vou conseguir que os alunos fiquem com tantas competências? Ser capaz de ensinar a ler e a escrever a crianças só, na minha perspectiva, para eu fazer um trabalho que me deixasse minimamente tranquila, eu gastaria essas horas todas para considerar que os alunos ficavam competentes para serem capazes de ensinar a ler e a escrever e eu tenho que fazer isso tudo, eles têm que aprender a ensinar a ler e a escrever, a aquisição inicial da técnica da leitura e da escrita, mas tenho que os preparar também para eles serem capazes de desenvolver essa competência da leitura e da escrita nos alunos.

(D, professor da área da Língua Portuguesa)

6.7. FALHAS DO PLANO DE ESTUDOS ACTUAL

Foi considerado por um inquirido como falha do plano de estudos actual o facto de ainda não se ter conseguido com o novo currículo formar professores em parceria na sala de aula em virtude deste não ser o modelo de ensino no país, o que dificulta a implementação dessa vontade.

Porque eu acho que, nós estamos a falar de Bolonha mas estamos a falar de Bolonha numa forma muito particular, Bolonha para a formação de professores e isto nos tempos que correm, tem que ter uma formação muito mais de equipa; dois professores numa sala de aula é o melhor que pode acontecer.

(C, membro da direcção da instituição)

Os questionados referiram ainda, o motivo para o qual as falhas evidenciadas não serem contempladas no novo currículo e aí, as opiniões dividiram-se. Para um inquirido, uma das falhas do plano remete para a articulação entre as escolas cooperantes e a instituição de ensino superior, que se revela débil perante as necessidades sentidas; para outros inquiridos a mobilização deficiente de saberes lidera as falhas não contempladas no novo currículo.

Mas sabemos que é a parte e sempre foi a parte mais complicada da formação de professores; é mesmo a articulação entre as instituições de formação e as instituições do terreno, as instituições cooperantes e acho que o modo como se ajuda os alunos a articular a teoria e a prática. É a maior falha nos nossos cursos, é a maior falha na maior parte dos cursos de formação de professores, porque é o mais difícil de fazer.

(A, professor da área das Ciências da Educação)

Outras das falhas referidas por um entrevistado remete para questões de ordem investigativa e burocrática, e que revestem de relevância na opinião do mesmo. O inquirido referiu-se à falta de recolha de informação para estudos futuros acerca do plano de estudos actual assim como à ausência de programas curriculares com áreas de competências definidas.

Eu acho que infelizmente, nós não nos conseguimos organizar para ir recolhendo mais informação sobre o curso [Licenciatura + mestrado 1º ciclo] e é pena.

Os nossos programas, das várias unidades curriculares não estão todos ainda com uma formação que permita a quem olha para os programas, identificar as competências. Não estão, é pena.

(C, membro da direcção da instituição)

Verificámos, por fim, que um entrevistado tentou apresentar um motivo pelo qual estas falhas não foram contempladas no actual plano de estudos, desabafando que a falta de autonomia na construção do referido plano dita as contingências que foram sendo referidas.

O que falhou é que nós não somos completamente autónomos na construção do plano de estudos.

(D, professor da área da Língua Portuguesa)

7. REACÇÕES DOS PROFESSORES À MUDANÇA

TABELA 10. CATEGORIA 7 – REACÇÃO DOS PROFESSORES À MUDANÇA

7.1. REACÇÕES DO PRÓPRIO ENTREVISTADO

- Ausência de evidências sobre a qualidade do novo currículo
- Indignação face à criação do actual curso de mestrado de professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico
- Necessidade de revisão do actual plano de estudos
- Opinião acerca da estrutura do curso
- Ausência de resposta às necessidades dos alunos com o actual plano de estudos
- Receio de não se formarem bons profissionais com o actual plano de estudos

7.2. REACÇÕES ATRIBUÍDAS PELO ENTREVISTADO AOS OUTROS PROFESSORES

- Não adesão e total discordância dos colegas em relação ao modelo de formação actual decorrente de Bolonha
- Fraca adesão, por discordância dos colegas em relação ao modelo de formação actual decorrente de Bolonha

7.3. REACÇÕES ATRIBUÍDAS PELO ENTREVISTADO AOS PROFESSORES COOPERANTES

- Resistência por parte dos cooperantes em relação à organização dos estágios
- Resistência por parte dos cooperantes em relação à organização em dois ciclos
- Resistência por parte dos cooperantes em relação à habilitação de saída dos alunos no mestrado
- Resistência por parte dos cooperantes em relação ao facto da licenciatura não ser profissionalizante

Esta categoria surge como tentativa de dar conta das reacções dos próprios entrevistados, dos colegas e dos professores cooperantes em relação à mudança porque, no discurso analisado, foi notória a preocupação dos vários inquiridos em relação ao que os outros sentiam sobre o tema. Desta forma, não quisemos deixar de evidenciar neste item partes significativas do discurso que nos ajudarão, posteriormente, a deslaçar a posição de

cada um face às alterações que o novo currículo trouxe. Salientamos que o item 7.3. respeitante às *reações atribuídas pelos entrevistados aos professores cooperantes*, embora recolha somente a opinião de um entrevistado, não deixa de assumir um papel importante para que possamos compreender como estes elementos fundamentais na ligação entre escolas e instituição encaram também o Processo de Bolonha.

7.1. REACÇÕES DO PRÓPRIO ENTREVISTADO

Os entrevistados foram revelando por vezes em tom mais emotivo, noutras com um discurso visivelmente revoltado e indignado, os seus pareceres sobre aspectos que, de certa forma, os preocupam e que remetem para as alterações decorrentes do Processo de Bolonha. Um entrevistado reflectiu a ausência de evidências sobre a qualidade do novo currículo, mostrando indignação face à criação do actual curso de mestrado de professores de 1º e 2º ciclos do ensino básico e apelando, por tal, a uma revisão de fundo do actual plano de estudos.

(...) e, portanto, ainda não há evidências, ainda não há estudos que provem que estes cursos são melhores ou são piores do que os anteriores.

[Mestrado de 1º e 2º ciclos do Ensino Básico] que é outro embuste entre aspas, que a Escola Superior de Educação de Lisboa, da qual eu faço parte, embarcou. Que é criar um mestrado irrisório, que não cabe na cabeça de ninguém, que é o mestrado profissionalizante, no 1º e 2º ciclos do ensino básico em regime de monodocência?! Como se o ensino no 2º ciclo [do Ensino Básico] fosse em regime de monodocência, o que nos tem acarretado aqui discussões e pré-discussões sobre como é que vamos sair desta embrulhada em que nos metemos.

Mais tarde ou mais cedo, eu não sei quando, eu já cá não estarei nem participei no processo, este plano de estudos tem que ser revisto. (...) O que eu digo é que mais tarde ou mais cedo, há reformulações de fundo e a reestruturação de fundo é esta: o mestrado habilita para o 1º e 2º ciclo do ensino básico?

A maioria dos entrevistados opinaram sobre a estrutura do curso, tecendo considerações que se dividiram entre a desagregação do 1º e 2º ciclo do ensino básico e consequente agregação de educação de infância e 1º ciclo, tendo outro entrevistado referido que este mestrado deveria ser integrado e que, por tal, não crê que o actual plano de estudo dê resposta às necessidades dos alunos.

Aquilo que eu preferia nunca era agregar o 2º ciclo. (...) Eu se tivesse algum poder de participar nos órgãos de decisão, nitidamente que as minhas preferências eram para o mestrado de pré e 1º ciclo, com a duração de 4 semestres. As coisas são muito mais próximas do que 1º e 2º ciclo.

(B, professor da área das Ciências da Educação)

(...) nomeadamente os alunos querem muito educação de infância e 1º ciclo e a instituição está claramente a equacionar abrir também essa valência.

(D, professor da área da Língua Portuguesa)

Não se percebe porque é que este mestrado não é integrado (...)

(E, professor da área da Matemática)

(...) eu não consigo encontrar um plano de estudos que consiga responder às necessidades que esses alunos vão ter (...)

(B, professor da área da Matemática)

Um dos entrevistados exprimiu ainda a sua preocupação ao afirmar que receia que não se estejam a formar bons profissionais com o actual plano de estudos.

(...) tenho muito medo que não estejamos a formar bons profissionais.

(B, professor da área das Ciências da Educação)

7.2. REACÇÕES ATRIBUÍDAS PELO ENTREVISTADO AOS OUTROS PROFESSORES

Relativamente às reacções atribuídas pelo entrevistado aos outros professores, emergiram dois grupos distintos a partir do discurso de dois entrevistados que se caracterizaram pela não

adesão e total discordância em relação ao modelo de formação actual decorrente de Bolonha e que, por tal, não o integraram nas suas disciplinas e outro que refere a fraca adesão, por discordância por parte dos colegas em relação ao modelo de formação actual decorrente de Bolonha mas que, apesar disso, os colegas integraram-no nas suas unidades curriculares.

Há pessoas que ainda hoje não... não aderem minimamente a este modelo.

(A, professor da área das Ciências da Educação)

Há outras que não concordam com eles mas trabalham dentro dele e fazem os possíveis para que funcione.

(A, professor da área das Ciências da Educação)

7.2. REACÇÕES ATRIBUÍDAS PELO ENTREVISTADO AOS PROFESSORES COOPERANTES

Um entrevistado referiu-se, no seu discurso, à postura que os professores cooperantes assumiram desde que o novo currículo entrou em vigor. Aspectos inerentes à resistência dos cooperantes em relação aos estágios, à organização em dois ciclos de estudos, à habilitação de saída dos alunos no mestrado e ainda ao facto da licenciatura não ser profissionalizante foram questões referidas.

Os professores cooperantes têm reagido muito mal. E sobretudo então aos estágios de educação básica...E a esta organização em dois ciclos.

[Resistência] à questão dos professores saírem com mestrado.

[Resistência] da licenciatura não dar profissionalização.

(A, professor da área das Ciências da Educação)

8. PROPOSTAS PARA O FUTURO

TABELA 11. CATEGORIA 8 – PROPOSTAS PARA O FUTURO

8.1. MELHORAR A ARTICULAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E A PRÁTICA PROFISSIONAL

- Fomentar a relação entre a instituição de formação e as escolas cooperantes
- Atribuir mais atenção ao conhecimento didáctico

8.2. MINORAR A COMPARTIMENTAÇÃO ENTRE AS VÁRIAS ÁREAS CURRICULARES

- Criar unidades curriculares maiores, com mais créditos atribuídos
- Criar um projecto integrador de saberes

8.3. MELHORAR A GESTÃO DO TEMPO

- Trabalhar o conhecimento científico e o conhecimento didáctico em simultâneo no primeiro ciclo de estudos
- Gerir melhor o segundo ciclo de estudos

8.4. AUMENTAR O TEMPO DE PRÁTICA PROFISSIONAL

- Centrar a formação nas escolas cooperantes
- Iniciar a prática profissional no primeiro ciclo de estudos

Através dos aspectos explorados relativamente à avaliação do novo currículo, os entrevistados fizeram igualmente referência a domínios a melhorar no futuro, que se subdividem nas seguintes sub-categorias.

8.1. MELHORAR A ARTICULAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E A PRÁTICA PROFISSIONAL

No que respeita às melhorias a efectuar no domínio da articulação entre o conhecimento científico e a prática profissional, os entrevistados consideraram que deveria ser fomentada a relação entre a instituição de formação e as escolas cooperantes, assim como relevar para primeira prioridade o conhecimento didáctico.

Eu acho que a melhorar é muito no campo da relação e da articulação entre a teoria e a prática ou seja entre as escolas de formação e as escolas do estágio, escolas cooperantes. A melhorar é isso que tem de se melhorar.

(A, professor da área das Ciências da Educação)

Se não houver um “divórcio” tão grande dentro das disciplinas, se nós conseguirmos que dentro das disciplinas que têm esse carácter mais científico que se vá logo fazendo uma ligação com o como se mobiliza aquele saber para ensinar e como é que se ensina aquele saber.

(D, professor da área da Língua Portuguesa)

8.2. MINORAR A COMPARTIMENTAÇÃO ENTRE AS VÁRIAS ÁREAS CURRICULARES

Outras das propostas elaboradas pelos entrevistados reflectem a preocupação em agregar as unidades curriculares de forma a reduzir a sobrecarga de trabalho para os horários, atribuindo-lhes mais créditos para evitar a pulverização de disciplinas. Para além disso, um entrevistado mencionou a criação de um projecto integrador de saberes, para que as várias áreas se cruzem na prática.

(...) sei lá juntar umas unidades que fossem I e II, juntar tudo numa só e fazer uma unidade com mais créditos. (...) Imagine em vez de termos duas unidades de 2,5 créditos, se fizermos unidades de 5 créditos, o plano de estudos não fica tão compartimentado.

(D, professor da área da Língua Portuguesa)

[Conselho tutor] era uma outra maneira de dar a volta a esta questão de não ter os compartimentos mas ter os saberes todos cruzados [...] Se calhar ainda pode aí haver o meio termo... nalguns casos, isto seriam muitas horas de trabalho para algumas áreas e se calhar não era possível.

8.3. MELHORAR A GESTÃO DO TEMPO

Um entrevistado referiu que a gestão do tempo deveria ser melhorada, a fim de conseguir incluir no primeiro ciclo de estudos o trabalho do conhecimento científico e do conhecimento didático em simultâneo. O mesmo entrevistado mencionou também que deveria ser feita uma gestão do tempo mais precisa no segundo ciclo de estudos.

(...) não trabalhar só na dimensão de aprender Língua mas como ensinar Língua e matemática e outras áreas também (...) de logo no primeiro ciclo isso começar a acontecer (...) e depois também no segundo ciclo de estudos aprendermos a gerir melhor o tempo que temos.

(D, professor da área da Língua Portuguesa)

8.4. AUMENTAR O TEMPO DE PRÁTICA PROFISSIONAL

Esta sugestão de melhoria surge a partir do discurso de um dos entrevistados, embora seja visível no discurso dos restantes que o tempo de prática profissional se revela insuficiente com o novo currículo. Daí que uma das propostas apresentadas fosse centrar a formação nas escolas cooperantes e iniciar a prática pedagógica no primeiro ciclo de estudos, de forma mais intensiva relativamente ao que foi feito neste primeiro ciclo de estudos.

(...) hoje não tenho qualquer dúvida (...) isto é uma medida radical, a formação ser centrada completamente nas escolas (...)

(...) Completamente, mas isso era acabar com Bolonha. Acabar com Bolonha isto é, para mim, marcante é, de facto, é a questão da intervenção mais cedo possível e portanto, ou a possibilidade de Bolonha abrir a intervenção mais cedo, logo no 1º ciclo [de estudos].

(E, professor da área da Matemática)

Capítulo VI – Discussão de Resultados

No presente capítulo, tencionamos examinar os resultados obtidos com a análise das entrevistas, tentando relacionar esses resultados com as referências teóricas previamente apresentadas e, por fim, referenciar potenciais desvios ou condicionantes relevantes para o aprofundamento das questões que pretendemos tratar com este estudo.

Pretendemos atribuir ênfase à relação entre os dados recolhidos sobre a formação proporcionada com Bolonha e as referências teóricas existentes sobre esta problemática. A análise de conteúdo do discurso dos inquiridos fez emergir oito categorias.

Iniciamos a discussão dos resultados procedendo à sistematização das informações mais pertinentes para dar resposta aos objectivos que definimos para este trabalho. Para tal, é fundamental focarmo-nos sobre as percepções que transpareceram do discurso dos participantes para responder à nossa questão central de investigação: *será que os fins que a instituição de ensino superior pretendia alcançar com as alterações no currículo foram acompanhados dos meios para os alcançar?*

À luz dos referentes normativos, cruzaremos a informação que estes contêm com as percepções dos entrevistados acerca das alterações efectivamente realizadas no novo currículo. A leitura que seguidamente faremos é um exercício interpretativo e crítico, elaborado a partir do discurso dos entrevistados acerca das mudanças ocorridas no plano de estudos com o Processo de Bolonha na formação inicial de professores do 1º ciclo. Assim, explorámos a relação entre as sub-categorias *FORMAÇÃO PROPORCIONADA ANTERIORMENTE AO PROCESSO DE BOLONHA* e *FORMAÇÃO PROPORCIONADA COM O PROCESSO DE BOLONHA*, a fim de inferirmos as mudanças ocorridas de um plano

de estudos para o outro. Neste exercício, comparámos informação de idêntica natureza em termos de sub-categorias.

Salientamos que o foco de interesse desta análise tem como função observar os resultados obtidos e posicioná-los face aos referentes teóricos e respectivos estudos de investigação presentes na revisão da literatura, assim como os normativos estudados e referidos no enquadramento teórico deste trabalho.

Consideramos que todos os dados reunidos com as entrevistas se destinaram a esclarecer o tema inicial: ***Mudanças no currículo de formação inicial de professores do 1.º ciclo no quadro do Processo de Bolonha*** sendo necessário retomar as questões específicas de investigação em que a questão central foi desdobrada:

1. *Que juízo de valor a instituição fez sobre o normativo jurídico n.º 43/2007?*
 2. *Como decorreu o processo de decisão sobre as alterações curriculares introduzidas?*
 3. *Quais as principais dificuldades da instituição para se adaptar às mudanças preconizadas pelo decreto-lei?*
 4. *Que avaliação os entrevistados fazem do novo plano de estudos?*
 5. *Qual o perfil de professor que a instituição pretende formar?*
1. *Que juízo de valor a instituição fez sobre o normativo jurídico n.º 43/2007?*

Com este estudo não se pode responder a esta questão. Os entrevistados estiveram tão prolongadamente alheados do processo que não se aperceberam da posição da instituição, se é que ela existiu.

Contudo, ao tentarmos apresentar um discurso que vá ao encontro da referida questão, não podemos dissociar a resposta das expectativas e do conhecimento que os entrevistados manifestaram acerca do Processo de Bolonha, expostas nas categorias 1 e 2 – *EXPECTATIVAS SUSCITADAS PELO PROCESSO DE BOLONHA* e *CONHECIMENTO DEFICIENTE DO PROCESSO DE BOLONHA* – respectivamente. Desta forma, importa salientar, mais uma vez, o alheamento dos inquiridos face à temática do Processo de Bolonha perante os resultados obtidos.

Tendo por base os dados recolhidos junto dos entrevistados, percebemos que os mesmos não atribuíram importância ao Processo de Bolonha quando começaram a ouvir falar deste, sendo notório o desconhecimento acerca desta temática. Ao mesmo tempo que o Processo de Bolonha foi encarado por uns com a expectativa de melhoria de processos formativos, também foi encarado por outros com expectativas de degradação dos processos de formação.

Contudo, os argumentos que sustentam as posições dos entrevistados baseiam-se num conhecimento deficiente do Processo de Bolonha, isto é, os entrevistados manifestaram um conhecimento tardio acerca do Processo e daí não conseguirem expressar, em alguns casos, as suas expectativas face a este Processo, uma vez que não o dominavam. Para além disso, interessa reflectir que alguns docentes só obtiveram informações acerca deste Processo, que viria alterar os planos de estudo da instituição, no decorrer de sessões de esclarecimento a que aderiram, mostrando desinteresse em conhecer mais um pouco sobre os normativos jurídicos que regulamentam as alterações a que teriam de proceder. Convém reflectir então, por que é que tão frequentemente os professores se alheiam das discussões relacionadas com a sua instituição e só tardiamente se apropriam do processo, não dando nenhum contributo para a definição da política educativa? Efectivamente, no processo de decisão das mudanças

curriculares, quanto maior fosse o domínio do Processo de Bolonha, maior seria o grau de participação nas alterações do plano de estudos.

2. Como decorreu o processo de decisão sobre as alterações curriculares introduzidas?

O período que antecedeu a entrada em vigor do Processo de Bolonha foi extenso, o que teria permitido às várias instituições apropriarem-se dos projectos dos documentos legais que, mais tarde, seriam consagrados. Contudo, o facto dos inquiridos revelarem alheamento e, portanto, um conhecimento tardio reduziu a participação no centro de decisão. Embora os docentes da instituição tenham referido um grau de participação acentuado, nem sempre as decisões curriculares tomadas pelos docentes foram devidamente estudadas tomando por base o decreto-lei n.º 43/2007, que define as habilitações para a docência, confirmando uma vez mais, o conhecimento deficiente do Processo e pouca apropriação das directrizes do referido decreto-lei. Para além disso, através do discurso dos docentes, constatámos que este foi um processo, em parte conflituoso, no que respeita à gestão da informação do referido decreto-lei e à distribuição dos créditos por cada disciplina, o que criou mal-estar entre os professores. No decorrer do processo de decisão, os docentes debruçaram-se mais activamente na organização e concepção da prática profissional assim como na resolução da compartimentação das unidades curriculares.

3. Quais as principais dificuldades da instituição para se adaptar às mudanças preconizadas pelo decreto-lei?

Tentámos perceber se as características presentes no plano de estudo actual enunciadas pelos entrevistados, vão ao encontro das orientações regulamentadas pela legislação. Para tal, socorremo-nos da categoria *CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, AVALIAÇÃO POSITIVA DA QUALIDADE DO NOVO*

CURRÍCULO E AVALIAÇÃO NEGATIVA DA QUALIDADE DO NOVO CURRÍCULO, para formar algumas ideias.

Ao confrontar as directrizes do quadro normativo com os resultados do nosso estudo verificámos que, dos documentos oficiais examinados, apenas conseguimos atribuir correspondência a um indicador a partir do discurso dos professores entrevistados – maior formação científica – exigida entre os demais aspectos, pelo decreto-lei n.º 43/2007. Salientamos que houve, porém, aspectos não contemplados nos normativos mas que foram considerados pelos inquiridos como uma mudança proporcionada com Bolonha. Considerámos ainda a avaliação positiva como parte integrante da análise das características da formação inicial, pois existe avaliação positiva de algo que está efectivamente implementado.

De acordo com os entrevistados, o novo plano de estudos caracteriza-se por um acréscimo de formação científica no actual plano de estudos, ajustada numa lógica disciplinar, contida em várias unidades curriculares, condensada no tempo lectivo e espelhada numa sobrecarga de trabalhos para os alunos, sendo difícil para os docentes gerirem a compartimentação das unidades curriculares deste novo currículo, sendo esta uma das dificuldades mencionadas. Posto isto, questionamos: conseguir-se-á desta forma corresponder ao perfil de desempenho docente estabelecido pelo decreto-lei n.º 240/2001, contemplando todas as suas dimensões e especificamente a de desenvolvimento profissional ao longo da vida, que preconiza que o professor incorpore “a sua formação (...) mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão (...)”? (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto).

Ao observarmos a informação recolhida junto dos entrevistados, percebemos que uma das diferenças entre o plano de estudos actual e o anterior é a atribuição de maior

importância, leia-se “tempo lectivo” à componente disciplinar em detrimento da componente da prática profissional, situação inversa à do plano de estudos anterior, que se revestia de conhecimento pedagógico e de prática profissional, e que se revelou uma dificuldade na implementação do plano de estudos. Os docentes, na sua maioria, referiram que no actual plano há um maior investimento do que respeita ao conhecimento das disciplinas e menor tempo atribuído à componente da prática profissional. De acordo com Nóvoa (1991), citado por Formosinho (2009: 32), “o saber pedagógico é o que concede à profissão docente bases científicas autónomas”, chegando mesmo a referir que a importância atribuída a esta componente distingue modelos de formação. Nóvoa (1991) avança ainda afirmando que a lógica do ensino tradicional se relaciona “(...) com o afastamento das preocupações pragmáticas, isto é, às componentes mais profissionalizantes” (2009:81).

O processo de Bolonha, no âmbito da reorganização curricular dos planos de formação de professores, preconiza a criação de sistemas de qualificações compatíveis entre o espaço europeu e também a necessidade de consensualizar os “níveis mínimos de qualidade necessários para a acreditação das competências”. Segundo os dados obtidos, tal acreditação tem vindo a ser realizada pela instituição de ensino superior. Contudo, ressalta uma questão que tem como pano de fundo o desenvolvimento de competências específicas. Se as competências não são transmitidas, mas antes pessoalmente construídas e desenvolvidas e se, perante a informação de que dispomos é notória a ausência de trabalho em contextos reais em que os futuros professores possam incidir a sua acção, como se pode proporcionar uma formação inicial de qualidade? Uma segunda questão, que decorre da primeira, relaciona-se com o perfil de competências do professor a formar. Como mencionámos na revisão da literatura efectuada, o referido documento que constitui um quadro de orientação fundamental para a organização dos cursos de formação inicial coaduna-se com o perfil de saída de

professores que a instituição pretende formar, segundo o discurso recolhido junto dos participantes.

4. Que avaliação os entrevistados fazem do novo plano de estudos?

Os docentes avaliaram positivamente a qualidade do novo currículo no que concerne à maior formação científica dos alunos, dado o tempo atribuído no plano actual a esta componente. Os entrevistados ainda referiram que a existência de orientação tutorial veio melhorar a qualidade do plano de estudos, visto que proporciona um contacto maior entre alunos e professores, num permanente *feedback* em relação ao trabalho desenvolvido pelos alunos. Os professores da instituição mencionaram também que o Processo de Bolonha permitiu uma maior mobilidade dos alunos entre países, facilitando a acreditação da formação superior obtida noutras instituições.

A avaliação negativa da qualidade do novo currículo, de acordo com o discurso dos entrevistados aponta para questões relacionadas com a prática profissional, que se mostra deficiente. Contudo, não podemos deixar de referir que o decreto-lei n.º 43/2007 expressa a componente de iniciação à prática profissional, sendo esta desenvolvida ao decorrer da licenciatura. É neste período que os docentes manifestam desacordo quanto à duração da prática profissional, decorrente da atribuição de maior importância a uma educação de natureza mais centrada nas disciplinas.

Os aspectos negativos da avaliação da qualidade do novo currículo são precisamente os itens referidos na legislação que definem um bom profissional, o que nos permite depreender que existem lacunas de implementação dos parâmetros acima explicitados, respeitante ao novo currículo. Um dado curioso e que nos permitiu, aquando da apresentação dos resultados, levantar uma questão relativa aos constrangimentos de actuação dos

professores enquanto condicionante de bom desempenho, eleva a discussão para um outro plano. Pensamos que seria interessante e até uma forma de validar esta nossa hipótese, realizar um estudo com os recém-professores que concluíram o primeiro 2º ciclo de formação na instituição estudada, a fim de auscultá-los e perceber quais as suas limitações em contexto de sala de aula como docentes e desvelar considerações sobre o seu desempenho profissional, que possam ser reveladoras de uma boa ou deficiente formação. Neste sentido, cremos que a concertação entre perfil de saída elaborado pela instituição e perfil de competências do docente do ensino básico, é fundamental para que se formem profissionais competentes, que procurem elevar-se constantemente na sua acção, clarificando-a e legitimando-a. Um dos aspectos referidos pelos inquiridos assentava na redução da prática profissional, ou melhor, o retardar da mesma somente para o 2º ciclo de formação. Na sua opinião, os alunos perdem noção de realidade, criando uma concepção cada vez mais desfasada do sentido da escola, ao mesmo tempo que não se consegue valorizar a reflexão como catalisador de novas aprendizagens.

5. Qual o perfil de professor que a instituição pretende formar?

Para responder a esta questão, vale a pena sustentarmo-nos dos seis tipos de profissional de ensino desenvolvidos por Paquay (1998), e que nos ajudarão a esboçar o perfil de professor que a instituição pretende formar. Assim, o autor explicita o professor como *mestre instruído, técnico, prático-artesão, prático reflexivo, actor social e pessoa*. Cremos que o perfil de *mestre instruído* não se coaduna com o perfil de professor da instituição, por ser um profissional de ensino que detém o conhecimento científico e se caracteriza por ser um mestre em explorar os saberes disciplinares e interdisciplinares, didácticos e epistemológicos, pedagógicos e psicológicos, não atribuindo importância à aplicação prática desses conhecimentos, como acontece com tipo de professor *técnico*. Este reveste-se de uma

componente de aplicação prática dos saberes previamente consolidados, pondo em prática os saberes-fazer técnicos. Em contraponto, o profissional *prático-artesão* realiza somente as tarefas atribuídas, recorrendo às rotinas dos esquemas de acção contextualizados, sendo notória a débil capacidade de articular a teoria com a prática, limitando-se à imitação do modelo de professor. O profissional de ensino como *prático reflexivo*, como *actor social* e como *pessoa* direccionam o ensino para a reflexão sobre as práticas, dissecando os seus efeitos, analisando as problemáticas sociais das situações quotidianas, empenhando-se em projectos colectivos, desenvolvendo um projecto de evolução profissional e pessoal, respectivamente, não parecendo ser este o perfil de professor que o plano de estudos pretende formar. Desta forma e tendo em conta as fragilidades que os docentes entrevistados apresentaram sobre o actual currículo, podemos constatar que existe uma distância entre o professor ideal e o professor real expressado pelos docentes inquiridos, uma vez que se denota uma separação entre a teoria e prática. Contudo, não podemos afirmar que estamos perante um perfil de professor *prático-artesão*, uma vez que existe teorização no actual plano de estudos e consequente aplicação ainda que tardia, na opinião dos docentes, dos conhecimentos científicos adquiridos. Ainda assim, segundo o discurso dos mesmos, os alunos não iniciam a prática profissional destituídos de conhecimento reflexivo, sendo capazes de assumir uma postura crítica perante o que observam. Por tal, cremos que o profissional como *técnico* se encaixa no perfil de professor que a instituição pretende formar, tendo como referencial o quadro de competências profissionais estudados por Paquay (1998).

Verificámos também, com o discurso dos participantes, um acentuado decréscimo no que respeita ao tempo destinado à prática profissional. Arriscamos questionar se, com este plano de estudos, a formação preconizada pela instituição assume agora um carácter mais

tecnicista, como referido tendo-se esvaziado e remetido à simples função de transmissora de conhecimentos.

Ainda no sentido de confrontar a informação obtida com as evidências teóricas, procurámos considerar o discurso dos entrevistados daquela que foi a categoria mais densa e extensa do ponto de vista da recolha das considerações dos entrevistados e, consequentemente, da criação das sub-categorias, tendo como base os modelos de formação de professores, sobejamente estudado por vários autores. Esteves (2002) advoga que a designação do conceito de modelo de formação de professores depende, na sua essência, de “uma operação de observação da realidade” (Esteves, 2002:17). Ao considerarmos o modelo académico, designado por Zeichner como um paradigma adicional aos outros quatro que o próprio identifica (1983), constatamos algumas semelhanças quando comparamos com o modelo de formação actual da instituição de ensino superior, partindo do discurso dos inquiridos. Segundo o autor e de acordo com o modelo referido, o conceito de ensino de qualidade assume a forma de domínio dos conceitos e estrutura disciplinar em que o professor é especialista. Já Garcia (1990) entende o modelo académico como “uma forte formação científica, claramente diferenciada de uma escassa, incompleta e breve formação pedagógica”, o que complementa a questão há pouco levantada. Contudo, não nos podemos alhear do modelo tecnológico (Feiman-Nemser, 1990), que mais influência teve na formação inicial de professores na segunda metade do século XX, tal como Esteves (2007) relembra. Este modelo, designado por Zeichner como paradigma behaviorista, denota algumas características que podemos recolher das apreciações dos entrevistados, como a “ideia de que aprender a ensinar consiste na aquisição de princípios e práticas derivadas do estudo científico do ensino” (Esteves, 2007: 180). Ao determo-nos sobre o estudo de Esteves (2007), tentámos evidenciar aspectos que se relacionassem ou, de alguma forma, conseguissem

captar a inspiração que serviu de base à concepção dos currículos de formação actuais, a partir das características dos modelos de formação inicial de professores estudados. Ferry (1983), adianta modelos alternativos de classificação dos modelos de formação inicial, de acordo com critérios operatórios distintos, mas que nesta fase apenas mencionamos o modelo centrado nas aquisições, por nos parecer que contempla determinadas características que vão ao encontro dos modelos de formação anteriormente revisitados. Perante os dados recolhidos e recordando Esteves (2007), percebemos que o novo currículo da instituição se perfila à semelhança do modelo de formação centrado nas aquisições, que “em Portugal, tem prevalecido longamente”. (Esteves, 2007: 186). Julgamos que a re-criação do plano de estudos da instituição de ensino superior estudada se foca na “concepção do professor como um técnico que aplica os conhecimentos derivados seja do seu campo de especialidade seja das ciências da educação, com todos os equívocos em que tal concepção assenta e com todas as limitações que o resultado final evidencia” (Esteves, 2007:188).

Tendo em conta que a reorganização curricular do ensino superior se iniciou em 2006-2007 e que este foi o primeiro estudo após a implementação do novo plano de estudos na instituição de ensino superior, pensamos ser o momento para evidenciar as principais conclusões que alcançámos com este trabalho. São constatações que partiram da resposta às questões de investigação definidas, em face dos resultados empíricos:

1. Os professores da instituição desconheciam, na sua grande maioria, o Processo de Bolonha tendo somente começado a esmiuçar esse assunto bastante tempo depois do mesmo ter surgido na Europa e em Portugal, ou seja, apenas com a entrada em vigor do decreto-lei n.º 49/2005, que veio introduzir alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo e definir a base para se reorganizar o ensino superior português. Foi notória a ausência de informação quanto ao processo, sendo este

apenas associado pela maioria dos inquiridos, à maior mobilidade de estudantes entre países.

2. Os professores da instituição tiveram, maioritariamente, expectativas iniciais de degradação dos processos de formação dos alunos com o Processo de Bolonha, com base em previsões da redução de custos e da desvalorização da qualidade pedagógica.
3. Os professores da instituição manifestaram inequivocamente que o anterior plano de estudos proporcionava uma melhor formação inicial dos futuros professores, embora não conhecendo estudos efectivos que fundamentassem essa opinião.
4. Os professores consideraram ter havido o reforço da “componente científica” no actual plano de estudos em proporção inversa à redução da “componente pedagógica”, que se mostra mais limitada no novo currículo.
5. A redução da componente de prática profissional dá lugar ao descontentamento dos professores participantes, que vêem adiada para o segundo ciclo de formação e com duração mais reduzida, a componente de prática profissional, o que se relaciona intimamente com a deficiente articulação dos saberes, segundo os inquiridos.
6. Os professores da instituição relevam para primeiro plano a orientação tutorial, que ganha um novo espaço na formação inicial de professores, permitindo um acompanhamento mais efectivo aos alunos, sendo um aspecto positivo decorrente de Bolonha.
7. O actual plano de estudos mostra-se compactado e seccionado por unidades curriculares, não dando tempo aos professores de estabelecerem um processo

activo de ensino, uma vez que a sua grande preocupação é conseguir leccionar os conteúdos, ao mesmo tempo que há uma carga horária mais elevada para os alunos.

8. Os professores entrevistados sugerem que se articule de melhor forma a relação entre as escolas cooperantes e a instituição de formação, ao mesmo tempo que se deve atribuir mais atenção à componente didáctica, proporcionando melhor articulação de saberes; também sugerem melhorar a gestão do tempo e aumentar a duração da componente de prática profissional.

CONCLUSÕES

Neste nosso estudo, optámos por tomar decisões que se caracterizassem pela pertinência para o nosso trabalho, relativamente aos objectivos que definimos. Julgamos que este é o momento para relembrar a jornada feita. Pretendemos não só explicitar alguns dos constrangimentos ou condicionantes associadas ao processo de recolha de dados, assim como apresentar factos que foram relevantes do ponto de vista da reflexão e que nos suscitaram questões, sem nunca perder de vista o objectivo inicial desta investigação.

Tentámos, ainda, dar conta do processo de reformulação curricular de um curso de formação de professores do 1.º Ciclo, decorrente do Processo de Bolonha no contexto de uma instituição de ensino superior, o que nos permitiu constatar o processo de mudança em torno de dilemas e de tensões por aquele provocadas. Tensões, num micro-contexto que é o estabelecimento de ensino e tensões decorrentes dos normativos, se quisermos nomeá-lo como macro-contexto.

Relembramos a principal questão do nosso estudo: *Será que os fins que a instituição de ensino superior pretendia alcançar com as alterações no currículo foram acompanhados com os meios adequados para os alcançar?* Efectuando uma leitura transversal dos resultados obtidos, podemos constatar que os entrevistados estão, de forma geral, descontentes com o modelo de formação vigente, resultante da reformulação à luz dos decretos que regulamentam a formação inicial de professores actualmente. As tensões vividas no centro de decisão, o Conselho Científico, como alguns inquiridos testemunharam, assim como as decisões tomadas, inibiram, no nosso entender, aquele que poderia ser o discurso clarificador das mudanças ocorridas com Bolonha. Ainda assim, uma primeira dificuldade com que nos debatemos durante uma parte significativa do nosso estudo, relacionou-se com a selecção dos participantes para a entrevista porque foi perceptível que nem todos os

professores da instituição estão dispostos a testemunhar as suas opiniões. Portanto, se em alguns casos a aceitação da realização da entrevista foi dada sem contratempos e obstáculos, noutros o mesmo não se verificou. Será este um indicador de que existem opiniões reprimidas ou até algum incómodo em expor a opinião pessoal sobre o modelo de formação da escola? O resultado deste constrangimento reflecte-se no número de entrevistas que, não havendo pretensão de generalizar os resultados a outros contextos que não o deste estudo, ficou reduzido a cinco testemunhos. Julgamos que obter dados junto de um maior número de professores seria benéfico pois possibilitaria um conhecimento mais abrangente podendo gerar até, outros resultados. A questão da redução ou compactação de aspectos tidos como essenciais na formação inicial dos professores segundo os inquiridos assume neste estudo, uma posição desprovida de conhecimento e contacto com a profissão como é o caso da prática profissional. Um aspecto referido como positivo e veiculador de novas aprendizagens é a orientação tutorial. Embora disfarçada no anterior plano de estudos, no novo currículo a mesma assume um papel mais relevante, podendo os professores gerir um tempo específico de que dispõem para acompanhar os alunos e o seu processo de aprendizagem. Contudo, não podemos deixar de salientar que essa orientação não ganha a devida consistência, na medida em que não se consegue articular a teoria com a prática, questão tão requerida na função docente e apreciada pelos professores. O facto de termos seleccionado professores das diversas áreas científicas revelou-se uma mais-valia, pois obtivemos uma leitura plurifacetada de docentes da componente de área de ensino e da componente educacional geral, ou seja, docentes da área científica das ciências da educação, o que nos trouxe posições diferentes face a uma mesma questão que se alterava quanto ao seu significado, de acordo com o domínio de cada entrevistado.

Julgamos ser igualmente importante reflectir sobre as opções que presidiram às nossas decisões no momento da revisão de literatura, analisar o impacto que a mesma teve sobre o objecto de estudo, assim como na nossa compreensão do mesmo. O currículo, temática bastante aprofundada, tem sido alvo de inúmeras reflexões por parte dos investigadores. Aquando da redacção da revisão da literatura, uma das dificuldades sentidas respeitou precisamente ao facto de existir tanta informação acerca do tema e de conseguirmos seleccionar somente as reflexões pertinentes para o nosso objecto de estudo contribuindo dessa forma, para sustentar a análise levada a cabo. Verificámos, de todas as leituras feitas para elaborar a revisão de literatura, reflexões fundamentadas e específicas em relação ao contexto de aplicação.

Assim, pretendemos que o enquadramento teórico fosse simultaneamente abrangente mas não ao ponto de se tornar incoerente com os objectivos definidos para o nosso estudo. O tema central, para além de uma breve resenha sobre a formação inicial de professores em Portugal, direccionava-se para as questões do conceito de currículo, o seu desenvolvimento e componentes integrantes. Pensamos ter reunido informações teóricas pertinentes, dentro da panóplia de artigos e estudos que se sucedem na investigação em educação. O facto de termos optado por explicitar as várias perspectivas teóricas acerca do currículo, assim como o processo de desenvolvimento curricular e as componentes fundamentais do currículo permitiram-nos observar com mais clareza, consistência e de forma mais crítica a concepção e organização do novo currículo da instituição estudada. Relembrando Pacheco (2001), encontramos alguma correspondência entre o seu discurso e os dados obtidos com o nosso estudo, o que nos permite considerar que os aspectos que moldam o actual plano de estudos revelam um desenvolvimento curricular centrado nos objectivos, em que o professor aceita a estrutura curricular definida e utiliza-a com os destinatários, neste caso, os alunos. Sendo

certo que o desenvolvimento curricular depende do tipo de currículo escolhido ou seja, das decisões previamente tomadas aquando da concepção do currículo, cremos que alguns aspectos poderiam ser melhorados no actual plano de estudos, a fim de contribuir para maior satisfação entre os intervenientes quanto a qualificar os futuros docentes, como pudemos constatar pelo discurso de uns tantos inquiridos. As decisões curriculares tomadas suportam todo o edifício curricular pois efectivamente detêm as metas quanto ao professor a formar e atribuem a responsabilidade às instituições de ensino superior para que a formação inicial de professores corresponda a esse sentido.

Depois de apresentadas as conclusões do nosso estudo, julgamos que os objectivos definidos foram alcançados. Presumimos que este trabalho nos permitiu conhecer o processo de concepção e implementação de um novo plano de estudos decorrente das alterações introduzidas pelo Processo de Bolonha numa instituição de ensino superior pública. Sugerimos uma hipótese de extensão deste estudo que, eventualmente, poderá dar conta da implementação do plano de estudos noutras instituições de ensino superior público do país, podendo-se estabelecer uma comparação entre escolas regiões distintas, partindo dos mesmos problemas de investigação e tendo como fio condutor os mesmos objectivos. Assim, poder-se-ia obter um contraponto e perceber que factores internos ou externos condicionam a concepção e consequente implementação do plano de estudos, independentemente dos normativos existentes sobre essa matéria, que se mantêm iguais para todos. Também se poderia tentar conhecer mais extensamente as opiniões dos professores todos da escola onde este estudo exploratório foi realizado.

A Declaração de Bolonha e subsequentes documentos ofereceu a oportunidade de se reorganizar o Ensino Superior português, no que respeita aos ciclos de formação, aos graus, às lógicas de formação, aos conteúdos a serem trabalhados, às estratégias e actividades de

formação a desenvolver e às modalidades de avaliação. A complexidade inerente à preparação para o desempenho da função do professor exige mais do que a mera transmissão de conhecimentos, devendo ter como pilar a lógica de criação pelo formando do seu próprio saber, alicerçado nos conhecimentos previamente desenvolvidos. Bolonha surge, nos documentos legais, como uma possibilidade de se modernizar o ensino, neste caso específico, a formação de professores em Portugal, pressupondo abordagens inovadoras e assente numa cultura renovada. Não “agarrando” a oportunidade dada, dentro das limitações que a mesma oferece, assistimos talvez a um recuo na formação de professores, tal como os participantes neste estudo parecem apontar.

BIBLIOGRAFIA

- Albarello, L. et al. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Apple, M. (1999). *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control: volume II, Applied studies towards a sociology of language*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bobbitt, J. (2004). *O currículo*. Lisboa: Plátano Editora.
- Comissão Europeia. (2002). *Educação e formação na Europa: sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010*, brochura.
- Eisner, E. (2002). *The Educational Imagination*. Ohio: Merrill.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Esteves, M. (2007). *Formação de Professores: das concepções às realidades. A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Estrela, M^a. T. (2002). *Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais*, Revista de Educação, vol. XI, nº 1, pp. 17-29.

- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gimeno, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la practica*. Madrid: Morata.
- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- Goodson, I. (2001). *O currículo em mudança. Estudos na Construção Social do Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Grundy, S. (1991). *Product o praxis del curriculum* (p.5).
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoria de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Lopes, A., Pereira, F., Carolino, A. (2007). *A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente*. Revista Portuguesa de Educação, pp. 191-219.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.

- Paquay, L. et al. (1998). *Former des Enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelas: De Boeck.
- Paraskeva, J. (2004). Introdução crítica. Uma abordagem simplista para um fenómeno complexo. In Bobbit, J. (2004). *O currículo*. Lisboa: Plátano Editora (pp. 7-27).
- Paraskeva, J. (2005). Da mente como músculo ao rapto (e não repto) da escola pública. In Paraskeva, J. (org.). *Um século de estudos curriculares*. Lisboa: Plátano Editora (pp. 97-140).
- Pintassilgo, J., Mogarro, M. J., Henriques, R. (2010). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ponte, J. P. (2006). *Os desafios do processo de Bolonha para a formação inicial de professores*, Revista de Educação, vol. XIV, n.º 1, pp.19-36.
- Ragan, W. & Shepherd, G. (1971). *Modern Elementary Curriculum*. Nova Iorque: Holt, Rinehart.
- Resnick, L. (2001). Changing knowledge changing schools: creating intelligence for the 21st century. In *Novo conhecimento, nova aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (pp. 125-135).
- Ribeiro, A. (1995). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editores.
- Roldão, M. C. (1995). O currículo escolar em perspectiva histórica. In *Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância*.
- Sá-Chaves, I. (2003). Desenvolvimento curricular e supervisão: dispersão semântica e ambiguidade. In *Uma escola com questões e perspectivas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas (pp. 145-158).

- Stenhouse, L. (2003). *Investigación e desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata (5.^a ed.)
- Taba, H. (1962). *Curriculum development theory and practice*. Nova Iorque: Harcourt Brace Jovanovich.
- Tadeu da Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Texto da Declaração de Bolonha. (1999) *Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha*.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Zabalza, M. (1992). Do Currículo ao Projecto de Escola. In Canário, R. *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa (pp.87-107).
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA (7.^a ed.).

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- DECRETO-LEI N.º 49/2005, de 30 de Agosto.
- DECRETO-LEI N.º 43/2007, de 22 de Fevereiro.
- DECRETO-LEI N.º 240/2001, de 30 de Agosto.
- DECRETO-LEI N.º 46/1986, de 14 de Outubro.